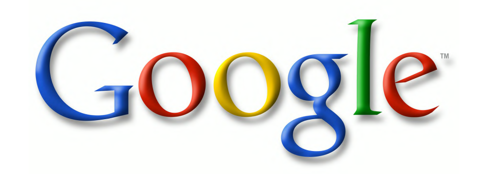












Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Zur Förderung

der Zwecke des erziehenden Unterrichts

von Otto Frick und Gustav Richter begründet

und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner

herausgegeben

von

Prof. D. Dr. W. Fries,
Geh. Regierungsrat,
Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale)

und

Prof. Dr. R. Menge,
Geh. Oberschulrat in Oldenburg i. Gr.

> Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.

Inhaltsverzeichnis zum Jahrgange 1908.
(Heft 94—97.)

Halle a. d. S.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1908.

London,
Williams & Norgate,
14 Henrietta Street, Covent-Garden.

Paris,
C. Klincksieck,
11, rue de Lille.

St. Petersburg,
Aug. Deubners Buchhandlung,
Große Moskaja 12.

Wien.
Becksche k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhandlung
(Alfred Hölder).

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis zum Jahrgang 1908.

(Heft 94—97.)

Anmerkung: Die angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die innere durchgehende Seitenzählung.

I. Zur allgemeinen Didaktik.

II. Einzelne Unterrichtsgegenstände.

Religion.

Deutsch.

Lateinisch.

Französisch.

Englisch.

Geschichte.

Geographie.

Mathematik.

Naturwissenschaften.

Kunst.

III. Vermischtes.

IV. Aus der Arbeit der Gymnasialseminare.

V. Übersicht der besprochenen Schriften.

Allgemeine Pädagogik.

Religion.

Deutsch.

Philosophie.

Lateinisch.

Griechisch.

Französisch.

Englisch.

Geschichte.

Geographie.

Mathematik.

Naturwissenschaften.

1. Die Akropolis von Athen in Sage und Geschichte,

nach den Ergebnissen der neuesten archäologischen Forschungen und auf Grund eigener Anschauung geschildert von R. Thiele.[1]

Mit 2 Textabbildungen.

Die attische Ebene, soweit sie nicht im südwestlichen Teile Schwemmland ist, ruht auf einem Boden von kristallinischem Schiefer und wird von einem niederen Kreidekalkhöhenzug durchzogen, welcher sie in eine kleinere und eine größere Westhälfte zerlegt. Jener Bergzug heißt heute Turkovuni und trug im Altertum wahrscheinlich den Namen Anchesmos. Seine isolierte Südspitze bildet der Lykabettos im Nordosten der Stadt Athen; doch setzt er sich nach Südwesten in einer Reihe felsiger Hügel fort, deren mittlerer das langgestreckte Akropolisplateau bildet (150 m über dem Spiegel des Ägäischen Meeres); an dasselbe schließt sich, getrennt durch eine weniger einschneidende Einsattelung von Nordwesten der Areopagoshügel an; durch eine tiefere Schlucht abgetrennt folgt nach Süden und Südwesten ein felsiger Höhenzug, das Pnyxgebirge genannt (vielleicht der Platz der altathenischen Volksversammlung), nach Norden dann der Nymphenhügel mit der Sternwarte und nach Süden mit dem Museionhügel, auf welchem das stattliche Grabmal des im 2. christlichen Jahrhundert in Athen angesessenen kommagenischen (syrischen) Fürsten Antiochus Philopappos liegt.

Bild I: Durchschnitt durch die Hügel von Athen. (Judeich, a. a. O. S. 45.)

Der Verfasser hat diesen Vortrag auf Grund eigener Anschauung — die er auf zwei Reisen nach Griechenland in den Jahren 1902 und 1906 gewann — und nach Durcharbeitung der neuesten literarischen Erscheinungen, besonders von W. Judeich, Topographie von Athen, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan v. Müller, III, 2, 2, 1905, für die Schüler der obersten Klasse der höheren Lehranstalten gearbeitet und auch selbst schon gehalten. Er glaubt, daß derselbe zum Nutzen der antiken Geschichte und noch mehr der Erklärung der altgriechischen Schriftsteller, sofern sie Athens Burg erwähnen, in jeder Schule gehalten werden kann, welche ein Skioptikon besitzt. Die betreffenden Lichtbilder können in der Mehrzahl von Dr. Franz Stödtner, Institut für wissenschaftliche Projektionsphotographie, Berlin: Abteilung für die antike Kunst in Lichtbildern, bezogen werden, und deshalb sind die betreffenden Nummern angegeben; bei anderen Bildern ist die Stelle des benutzten Buches angeführt, so daß jeder Photograph das betreffende Diapositiv herstellen kann. Bezüglich des panathenäischen Festzuges muß auf eine plastische Darstellung (Relief), verfertigt von Belmonto, verwiesen werden, die wohl in jeder größeren Kunsthandlung käuflich ist. Das „neuntorige Vorwerk" als Burgzugang hat nach meinen Angaben H. Dr. W. Blankenburg entworfen und gezeichnet.

1) Es war dem verdienstvollen Verfasser dieses Aufsatzes nicht mehr vergönnt, ihn gedruckt zu sehen. Am 11. August 1907 ist er gestorben. Die Red.

Geologisch betrachtet gehört der ganze Stadtboden Athens der Kreideformation an, und es ist einst eine einheitliche Decke aus blaugrauem Kreidekalk von Anchesmos aus südwärts bis zum Meere vorhanden gewesen; sie stürzte infolge von Erdbeben zusammen, als ihr Untergrund unterwaschen war, doch blieben einige Reste in der ursprünglichen Höhe erhalten, der Lykabettos und die Kuppe der Stadthügel, vornehmlich die Akropolis; wir können dies in diesem Bilde sehen.

Wunderbar! Diese neusten Ergebnisse der Wissenschaft hat Plato schon in seinem „Kritias“ (S. 112 A) unbewußt gleichsam geahnt, wenn er sagt, „daß eine feuchte Nacht die Urburg Athens, die sich von der Pnyx bis zum Lykabettos erstreckt habe, zu einem einsamen Felsen machte, dem dann noch Erdbeben die schroffe Gestalt gaben“.

Die Längsausdehnung des Akropolishügels beträgt von Westen nach Osten 270 m (ohne den Anstieg), seine Breite von Nord nach Süd etwas mehr als 156 m; die höchste Erhebung ist 156,2 m und liegt über der Mitte der Osthälfte.

Über die Geschicke dieses Burghügels soll nach der obigen geographischen Grundlegung zunächst ein

geschichtlicher Überblick

gegeben werden.

Zuerst wurde der Akropolishügel wohl als eine prähistorische Wallburg benutzt, bis sie, etwa nach der neolithischen Zeit, von dem altgriechischen Urvolke, den aus dem indogermanischen Sprachstamme entsprossenen Pelasgern, dauernd besiedelt wurde —, Ureinwohner, die sich sowohl in ganz Griechenland, als auch besonders in Attika stolz als Autochthonen bezeichneten. Auf der Burg selbst hat nun diese prähistorische Siedelung eine viele Jahrhunderte währende Geschichte im frühesten Altertum gehabt: sie ist die Geschichte der Stadt erst selbst; denn mit ihr verknüpft, stellt sie in ihrem ganzen Verlaufe die kulturelle Entwicklung des genialsten Volkes der Weltgeschichte bis zum Höhepunkt und dann seinen Niedergang dar.

Ein Gesamtbild möge einen Überblick der Burg gleich am Anfange geben: es soll uns bei jeder Wandlung begleiten und immer wiederkehren nach den einzelnen Bildern, damit wir den Zusammenhang des Ganzen nicht über der Schilderung des einzelnen verlieren:

Bild II: Die Akropolis und ihre Abhänge (nach Judeich, Topopraphie von Athen, Plan II).

Die Pelasger, welche zur Zeit der sogenannten mykenischen Kultur als in Athen seßhaft angenommen werden müssen (bis etwa 1500 v. Chr., später erst kam die ionische Zuwanderung), bauten zur Sicherung ihrer Ansiedlung rings um die Burgfläche herum, an deren Abhängen, eine Mauer, welche Pelargikon (oder Pelasgikon) genannt wurde, mit einem Zugange;

ein solcher aber war nur von Westen her möglich, weil — wie unser Bild zeigt — der Burgfelsen nach den anderen Seiten hin steil abfiel. Diesen Zugang sicherten neun Tore, eine Art Vorwerk, ἐννάπυλον oder ἐννέα πύλαι genannt, das gegen den Areopag hin gelegen haben soll; wir kommen später eingehender auf dasselbe zurück.

Welchen Charakter die Mauer hatte, von welcher nur noch ein uraltes Tor, nordöstlich vom Erechtheion, als Nebentor erwähnt wird, lehren uns die Trümmer, die auf der Burg selbst gefunden sind: die Mauer war aus großen, unbehauenen Blöcken des Burgfelsens getürmt. Gleichzeitig mit dieser Mauer sind wohl die Reste von Gebäudemauern, die noch auf unserem Bilde kenntlich sind, besonders auf der nördlichen höheren Längshälfte.

Das ist Alt-Athen, πόλις = Stadt genannt. Zu ihr gehörte die Herrscherburg, welche demnach den Palästen von Troja, Tiryns und Mykenä entspricht: Troja und Tiryns enthalten etwa 20000 qm, Mykenä 30 000 qm, Athen 35 000 qm. Es war also auf dem atheuischen Burghügel der Sitz eines pelasgischen Gaufürsten, wie auch z. B. in Tiryns, die Herrenburg war zugleich Volksburg, ja die ganze Siedelung selbst. Die Burg von Tiryns möge mit ihrem erhaltenen Grundriß eine solche mykenische Herrenansiedlung zeigen:

Bild III: Tiryns (Stödtner Nr. 294).

Wir sehen hier im Norden das Haupttor, dann rechts eine Gallerie, weiter das Tor der Oberburg, die uns allein interessiert, dann wieder eine Gallerie, darauf den Vorplatz und dann das Propylaion zum inneren Vorplatz, ferner ein kleines Propylaion zur Aule, d. i. dem Hofe und Hauptversammlungsraume, in welchem der Altar lag — es ist dieses zu beachten —, dann kommen Vorhalle und Vorsaal zur Männerwohnung, anschließend zwei Höfe und nach ihnen im Innersten die Frauenwohnung.

So war wohl auch die Burg auf der athenischen Akropolis, von welcher wir noch Reste des Königspalastes im Nordwesten der Burg sehen

Bild II[1]: Die Akropolis.

Und man hat solche auch unter dem Fußboden des alten Hundertfußtempels, auf welchen wir gleich kommen werden, gefunden, und ebenso eine Menge Scherben von uralten Gefäßen, wie sie in Resten auch in Troja gefunden sind, von sogenannten mykenischen Gefäßen. Athen war also zur Zeit dieser uralten Könige nichts weiter als eine befestigte Burg, wie es deren in Attika noch mehrere gab; seine Festungsmauer war von den pelasgischen Ureinwohnern erbaut: sie bestand, wie wir in Tiryns und Mykenä sehen, aus einer Oberburg, oben auf dem Burgfelsen, und einer Unterburg an

1) Dieses Bild kehrt öfters wieder, sein Diapositiv ist immer bereit zu halten.

seinem Abhange, nach Westen und weiter nach Süden (nach Dörpfeld im Südosten bis zur zweiten Quelle im Südosten beim späteren Asklepieion), beide ummauert. Dörpfeld (Philologus LXV, 1906, S. 138ff.) beschreibt sie neuerdings also: Der König und die Bürger wohnten innerhalb der die beiden Teile umfassenden pelasgischen Mauer; die Heiligtümer lagen so weit innerhalb der Burg, als dort Raum war; eine offene Unterstadt gab es damals noch nicht, diese entstand erst, als Theseus Athen zur Hauptstadt von ganz Attika machte (im sogenannten Synoikismos), und diese Unterstadt bildete dann mit der Akropolis zusammen die Polis.

Doch die Erwähnung des Altars im Herrscherhause legt uns nun die Erörterung der mannigfachen Sagen nahe, welche über die ältesten Herrscher Attikas überliefert sind; jedoch ohne das Gewirr auflösen zu wollen oder zu können, nehmen wir nur das Typische heraus.

Im Homer (Odyss. Buch VII V. 81) wird uns erzählt, daß Athena im prächtigen Hause des Erechtheus ihren Wohnsitz gehabt habe — wie in der mykenischen Zeit immer die Gottheit noch im Palaste des Herrschers ihren Altar und damit ihre Wohnung hatte, denn er, der König, rühmte sich göttlicher Abkunft. Aber schon in dem bekannten (allerdings ziemlich späten) Schiffskataloge im zweiten Buche der Ilias (V. 529ff.) hat sie in Athen „einen begüterten Tempel“,

> „wo das Herz ihr erfreun mit geopferten Farren und Lämmern
> Jünglinge edler Athener.“

Die neuesten Forschungen auf mythologischem Gebiete erklären das so: Athena ist ursprünglich Erdgöttin und als solche Pflegerin des Ackerbaues, der Baumzucht und aller Künste des Friedens; sie wird dann als Landesgöttin verehrt, als Polias, d. i. Burg- und Stadtgöttin, die den Landeskindern auch den Namen gibt — stand doch auch auf dem Gipfel des Pentelikon einst ihr Standbild! Als Landesgöttin hat sie den Kampf mit dem Meergotte Poseidon auszufechten, und sie siegt: das Land, das eigentlich das Meer angeschwemmt hat, wird betrachtet als dem Meere abgezwungen, und dann bebaut — im Kampfe siegt Athena mit dem Geschenke des Ölbaumes über Poseidon, der durch den Schlag seines Dreizacks den Salzquell auf der Burg hervorsprudeln läßt — beides wird beim Erechtheion genauer behandelt werden, dem Hause des Erechtheus, dessen „wohlgebaute Stadt“ Athen an der genannten Stelle (Ilias II, 549) genannt wird, „des Königs, welchen Athena pflegt, die Tochter des Zeus, ihn gebar die fruchtbare Erde“.

In Athen, das einst Kekropia genannt wurde, als der mythische König Kekrops dort waltete, und als Burg und Stadt eins war, wohnte also Athena. Da das regenarme Land, sollte es Früchte bringen, viel Tau gebrauchte, so

wird Athena, die hilfreiche Landesgöttin, auch als Spenderin des Taues verehrt, und sie erscheint mit dem Beinamen Pandrosos, Herse und Aglauros (der letzte Name ist schwer zu deuten), Beinamen, aus welchen durch Hypostase ihre drei Dienerinnen als tauspendende Nymphen ländlicher Fruchtbarkeit, die drei Tauschwestern Pandrosos, Herse und Aglauros entstanden, welche besondere Heiligtümer gehabt haben: Aglauros am Abhange der Burg, Herse wahrscheinlich oberhalb dieses Aglaureion, endlich das Pandroseion. Ihr Bruder ist Erysichthon, die Personifikation des in die Erde verschlossenen Pflanzenkeims, ihnen zur Pflege anvertraut. An des letzteren Stelle traten dann die ursprünglich nicht geschiedenen Erichthonios und Erechtheus, deren Namen, ebenso wie der des Erysichthon mit χϑών „die Erde" zusammenhängt. Die spätere Sage, welche Athenas Charakter als Erdgöttin nicht mehr kannte, versetzte beide unter die mythischen Könige Athens (deren erster Kekrops, wie gesagt, war) und bezeichnete sie als Söhne der Gaia (= Ge = Erdgöttin): Erechtheus gilt als vaterlos, Erichthonios später als Sohn des Hephästos oder auch des Hermes, dabei aber auch nach einer anderen Form der Sage als Sohn der Athena, deren ursprüngliche Identität mit Ge also noch einmal durchbricht. Wie schon Kekrops, so erscheint auch Erichthonios als schlangenfüßig — später allerdings in rein menschlicher Bildung —, wird auch geradezu als schlangenförmiger Dämon, ja als Schlange verehrt — d. i. die Burgschlange, die unter den Schild der Athene schlüpft, eine Bildung, die als Symbol der Autochthonie, der Ureinwohnerschaft, gilt. Ein Terrakottarelief aus einem Grab — jetzt in Berlin — das nunmehr gezeigt wird:

Bild IV: Ge, Erichthonios, Athena und Kekrops (nach Baumeister, Denkmäler I, 427)

stellt dar, wie die Mutter Erde, Gaia, der Athena den neugeborenen Erichthonios zur Pflege übergibt; Kekrops, der Schlangenfüßige, dessen Nachfolger jener werden soll, schaut zu. Etwas anders zeigt dieselbe Szene die schöne Schale aus Corneto (Roscher, Lexikon der Mythologie I, 1305—6).

In dieser Epoche wohnte also Athena als Landesgöttin beim Landeskönig, welcher später heroisiert wurde. Andere (z. B. Michaelis und Luckenbach) nehmen jedoch einen besonderen Athenatempel schon für die älteste Zeit an, den ἀρχαῖος νεώς, den Homer erwähnt habe, und den auch Herodot (V, 82 und VIII, 55) kenne, letzterer als gemeinsames Heiligtum der Athena Polias, deren Bild aus Olivenholz dort stand, und des Erechtheus: dort habe sich der heilige Ölbaum (ἔλαιος) und die Meerlache (ϑάλασσα) des Poseidon befunden; — und daraus wird, weil sich beides im und am späteren Erechtheion befand, geschlossen, daß der alte Tempel gerade dort stand, wo das spätere Erechtheion gebaut wurde. Auch ein Kult des Zeus wird angenommen,

da in dem an das spätere Erechtheion angrenzende Pandroseion sich ein Zeusaltar befand, der jedoch wohl kaum der Altar des alten Königspalastes gewesen sein kann. — Es muß hier natürlich von den einzelnen mythischen Königen, auch von Theseus, abgesehen werden: unter ihnen hat sich die ionische Einwanderung und deren Verschmelzung mit der pelasgischen Urbevölkerung vollzogen. Es ist jene Zeit, als sich die alte Burgstadt nach Westen und Süden erweiterte, worauf dann das zuerst in sich abgeschlossene kleine Gaufürstentum Athen mit seiner sicheren Burg als *τὸ ἄστυ* „die Stadt" zum politischen Mittelpunkt Attikas wurde. Denn durch Zuzug mediatisierter anderer Gaufürsten mehrte sich die Einwohnerschaft, auch die Stadt erweiterte sich am Nord- und Ostfuße der Burg.

Jetzt stehen wir am Anfange der Geschichte! Durch die dorische Wanderung wird das Königtum (angeblich im Jahre 1066 v. Chr., nach dem Tode des Kodros) in Athen abgeschafft, dessen Geschicke erst in Form einer aristokratischen, dann einer demokratischen Republik geleitet wurden. Von da ab ist — mit kürzerer Unterbrechung seitens Kylons im 7. Jahrhundert, 632, und im 6. Jahrhundert unter Peisistratos die Tendenz hervorgetreten und im ganzen Altertum bewahrt worden, daß die athenische Akropolis ein der Göttin Athena geweihter heiliger Bezirk war, welcher außer den Heiligtümern der Göttin und der mit ihr verbundenen oder verwandten Gottheiten und Heroen sowie Nymphen nur Weihgeschenke und Weihestatuen enthielt. Daraus folgt unmittelbar, daß nach Eingehen des Königspalastes als solchen ein erster ältester Tempel der Stadt- und Landesgöttin Athena, aus Holz und Lehmziegeln, auf der Akropolis entstand, vielleicht damals auch schon das Apolloheiligtum (*ὑπ' ἄκρας*) am nordwestlichen Burgabhange, wo die Kekropstochter Kreusa von Apollo den Ion gebar — d. h. als sich die Tatsache vollzog, daß man den mythischen Stammheros der später den Attikern vorgeschobenen und gleichgesetzten Ionier (der Name selbst entstand in Kleinasien) mit dem alten Königsgeschlecht der Erechthiden verband. Die Peisistratiden, Peisistratos und seine Söhne, erhoben die Akropolis wieder zur Herrscherburg, doch ohne daß sie die Befestigung, die bis zu den Perserkriegen in ihrer äußeren Gestalt fast so blieb, wie sie war, wesentlich zu verändern brauchten, wenn sie auch an einigen Stellen die Mauer, und zwar außer dem alten Burgkalkstein mit dem noch härteren Kalkstein aus Kara (vom Westfuß des Hymettos) ausbauten, so z. B. die Polygonalmauer am Nikehügel, ebenso den Zugang zur Burg durch Umgestaltung der letzten der pelasgischen Neunpforten zum Festtor, Propylon, gestalteten. Zum Schmücken der Burg holten sie Baumeister und Bildhauer aus Ionien, die ihr Material, den Inselmarmor, aus Paros und Naxos mitbrachten: „mit reicher, satter Farbenpracht schmückte sich die

Burg, mit Bauten und Weihgeschenken verschiedenster Art und verschiedensten Materials", und zahlreiche Bruchstücke aus Poros (dem Peiraieuskalkstein) und Marmor, die meist dem 6. Jahrhundert angehören, sind gefunden worden, nicht zu vergessen viele Weihgeschenke, besonders, um nur einzelne Bilder zu zeigen, die vielgerühmten archaischen Frauengestalten, die Chiischen Mädchen, von Meistern der Inseln; von diesen Statuen — die, wie die vier noch folgenden, im Akropolismuseum in Athen stehen — sei die besterhaltene gezeigt:

Bild V: Chiisches Mädchen (Stödtner Nr. 16998);

ferner von Männern der berühmte Kalkträger

Bild VI: Der Kalkträger (Stödtner Nr. 5472);

weiter das allerdings sehr beschädigte Relief des wagenbesteigenden Jünglings (früher als Frau gefaßt, neuerdings als Fries vom alten Athenaaltar von Furtwängler erkannt,[1]

Bild VII: Wagenbesteigender Jüngling (Stödtner Nr. 10654),

und der schöne Ephebenkopf mit blondem Haar,

Bild VIII: Ephebenkopf (Stödtner Nr. 7328),

endlich von einheimisch-attischen Künstlern eine Statue von Antenor

Bild IX: Antenor (Stödtner Nr. 20935).

Trotz aller ihrer großen Verdienste, besonders kultureller Art, wurden die Peisistratiden doch vertrieben, und zwar vollzog sich dieses nicht bloß ohne Schaden für die Bauwerke der Burg — auf welcher nun eine eherne Stele aufgestellt wurde zur Verfluchung und Ächtung der Tyrannen —, vielmehr nehmen wir (mit Dörpfeld, Athen. Mitteil. XXVII, 1903, S. 403ff.) an, daß die neue Demokratie auf der Burg einen größeren neuen Tempel der Stadtgöttin zu bauen begann — auf dem Stadtplan

s. o. Bild II!

die Ruinen des alten Hekatompedos —, wie diese Demokratie auch die Burg mit Weihgeschenken schmückte, z. B. mit dem berühmten Viergespann, wie sie auch am Südfuße der Burg den festen Zuschauerraum im Theater auszubauen anfing, das später so berühmte Dionysostheater, dessen Orchestra wohl schon die Peisistratiden angelegt hatten, und wo bald darauf Aischylos, Sophokles und Euripides ihre hehren Trauerspiele, so wie „der ungezogene Liebling der Musen", Aristophanes, seine genialübermütigen Komödien, die doch so patriotisch-ernst waren, darstellen sollten.

Vorher noch oder spätestens in dem Jahrzehnt zwischen Marathon und Salamis (490—480) ist aber auch der ältere Parthenon geplant und

1) Sitzungsberichte d. Kgl. bayr. Akademie, 1906, S. 148f.).

begonnen als ein noch größerer Tempel der Burg- und Stadtgöttin, als es der alte Hekatompedos war. Doch über alles dieses später mehr!

Athen war nicht sonderlich gut geschützt, die Perserinvasion auszuhalten. Allerdings der bei Marathon abgeschlagene Angriff tat keinen Schaden, wohl aber wurde 10 Jahre später, obschon sich die hinter den Burgmauern verschanzte kleine Schar athenischer Bürger tapfer wehrte, diese von den Persern, als sie in der Nacht zum 25. September 480 heimlich die Burg auf der Treppe beim Aglaureion erstiegen hatten, niedergemacht, und die Burg planmäßig verwüstet, besonders der über die ersten Fundamente noch nicht viel hinaus geförderte Parthenon. Die Stadt wurde damals noch nicht so hart mitgenommen, das geschah mehr im Sommer 479 vor der Schlacht bei Plataiai, wobei auch die Burg noch einmal verwüstet wurde. So kam es, daß die Athener, nach dem Abzuge der besiegten Perser im Herbste 479 in ihre Heimatstadt zurückkehrend, an Stelle ihrer einst in lichtem Farbenglanze erhabener Bauten strahlenden Burg einen Trümmerhaufen fanden: die Mauern und Heiligtümer waren zerstört, die Häuser verbrannt, die Weihgeschenke fortgeführt.

Mit dem Mute, den geniale Tatkraft und zielbewußtes Vorwärtsstreben verleihen, hat man aber in den 50 Jahren, die dann bis zum Ausbruche des unheilvollen peloponnesischen Bruderkrieges folgten, unendlich Großes geschaffen, unter der Leitung hervorragender Männer, denen das athenische Volk das meiste verdankt, — damals und zu allen Zeiten! —; und unter den großen waren die größten neben und nach Themistokles Kimon und Perikles.

Zuerst wurde, was die Burg anbetraf, die **Mauer** auf der Oberburg und am Westabhang wiederhergestellt — wie unser Planbild zeigt —

Bild II.

und im Norden ergänzt. Dann ward, nachdem Themistokles eine neue befestigte Unterstadt hergestellt hatte — „das große, bisher offene Asty war durch die Ringmauer zur neuen Polis geworden und der neuummauerte Teil der alten Polis zur Akropolis“, sagt Dörpfeld mit Recht —, die Burgfläche geebnet und erweitert, und es wurde dadurch ein Planum geschaffen, daß man die Überreste der von den Persern zerstörten Bauwerke aller Art als Füllwerk benutzte, eingeschlossen die Tempelüberreste, z. B. die Ringhalle des alten Tempels und die Säulentrommeln des vor dem Kriege begonnenen Parthenon, endlich die Reste der Statuen und sonstigen Kunstwerke. Das ist der jetzt so viel genannte **Perserschutt**, aus welchem neuerdings, etwa seit zwei Jahrzehnten, bedeutende Reste alter Kunstwerke — darunter die vorhin gezeigten archaischen — durch Grabungen wieder ans Tageslicht

gebracht sind, so daß man jetzt erst einen vollen Einblick in das Wesen der archaischen, besonders der altattischen Kunst gewonnen hat.

Den Neubau des Parthenon gab man zunächst auf; jedoch der alte Hekatompedos wurde wiederhergestellt, ebenso das alte Festburgtor, das Propylon, und auch neue Weihgeschenke begann man auf der Burg wieder aufzustellen.

So handelten Kimon und seine Verwandten; das meiste und Beste aber tat der große Perikles nebst seinen Helfern, Künstlern wie Baumeistern, wie Pheidias, Iktinos, Mnesikles u. a. Den Anfang machte man mit der Aufstellung des ersten großen Werkes des Pheidias, der mächtigen Athena Promachos. Abgesehen von dem bereits Ende der vierziger Jahre fertigen Odeion des Perikles am südöstlichen Burgabhang begann man dann auch im Jahre 447 den Ausbau des Parthenon, und dieser war bereits im Jahre 43S so weit fertig, daß man das goldelfenbeinerne Kultbild der Athena Parthenos, welches Pheidias' Meisterhand geschaffen hatte, darstellen konnte, während die Vollendung, namentlich die Ausschmückungsarbeit, sich bis zum Jahre 432 hinzog: ein herrlicher Tempel, der großartigste in seiner Schöne, jedoch nicht den Maßen nach, denn der Tempel der ephesischen Artemis war viermal so groß, und gemessen an unserem Kölner Dom war er nur ein Drittel so lang und ein Viertel so breit als dieses vollendetste Bauwerk der kirchlichen Gothik, über dessen Ausbau in der Neuzeit wir mit Recht so stolz sind.

Und gleichzeitig wurden neben dem Parthenon noch andere Meisterwerke geschaffen: an den Propyläen und am Niketempel wurde gearbeitet, und vielleicht schon der Plan zum Erechtheion gefaßt. Welche Einflüsse hier förderlich, welche hinderlich waren — wir werden letztere später bei den Propyläen besprechen —, namentlich ob Perikles und seine Künstler die Burg als Zitadelle aufgeben und entfestigen wollten, um einen noch herrlicher geschmückten Festplatz der Athenaverehrung zu schaffen, läßt sich nicht genau feststellen, doch als bestimmter Zeitansatz werde noch erwähnt, daß die Propyläen von 437—432 (angeblich mit einem Geldaufwande von 2012 Talenten = $9^1/_2$ Millionen Reichsmark) von Mnesikles, wenn auch nur mit Hinblick auf den ursprünglichen Plan in verstümmelter Form, zur Aufführung gelangten, und daß etwas später (nach Perikles' Tode) der Tempel der Athena Nike geschaffen wurde, und endlich daß als Weihgeschenk damals die Athena Lemnia des Pheidias aufgestellt worden ist.

So wurde Athen, das damals zu den volkreichsten und blühendsten Städten der antiken Welt zählte, die schönste unter ihnen und für die folgende Zeit von maßgebendem kulturellen Einflusse, nicht am wenigsten durch die architektonischen und plastischen Kunstwerke auf seiner herrlichen Burg. Bis Ende des peloponnesischen Krieges etwa ist dann das Erechtheion

erbaut, und damit ist der Kreis der großen Kunstbauten Alt-Athens abgeschlossen, wenn wir noch als Hauptsachen das Weihgeschenk des vergoldeten Palladion des Nikias, ferner des Charidemos riesiges ehernes Roß im Heiligtum der Artemis Brauronia, endlich die Statue der Athena Hygieia in dem gleichnamigen heiligen Bezirke auf der Burg, zuletzt die Balustrade der Athena Nike erwähnen.

Man erschlaffte dann, so daß nach dem peloponnesischen Kriege davon abgesehen wurde, den abgebrannten alten Athenatempel — der also zur rechten Zeit abbrannte — auf der Burg wieder aufzubauen, vielmehr bald darauf einen Teil desselben mit einer vorspringenden Halle des Erechtheion überbaute.

Wie die Akropolis damals, am Ende der klassischen Zeit aussah, möge uns die gelungene Rekonstruktion Dumes zeigen,

Bild X: Rekonstruktion von Dume (Stödtner Nr. 21508),

wobei nur noch erwähnt sei, daß der Ausbau des Dionysostheaters am Südostabhange der Burg mit steinernen Sitzen nach der Mitte des 4. Jahrhunderts in der Zeit der glanzvollen Verwaltung des Redners Lykurg durchgeführt ist, während bald darauf der große Alexander in seiner Verehrung Athens aus der Siegesbeute der Granikosschlacht eine Anzahl Schilder für den Giebelepistyl des Parthenon stiftete, und seine Gattin Roxane, die edle Perserin, später der Athena Polias goldenes Gerät sandte.

Als das Griechentum dann seinen Niedergang erlebte und allmählich abstarb, erblich auch mit seinem Ansehn der Glanz Athens und die Pracht seiner Burg. Wir wollen dies in einer kurzen historischen Skizze bis zur Neuzeit hin schildern.

Athen hatte in den blutigen Wirren der Diadochenzeit nicht zu viel zu leiden, ja sogar manche Gönner gehabt — so die Pergamenischen Könige, von denen Attalos I. um das Jahr 200 sein großes Weihgeschenk auf dem Südrande der Burg aufstellte, sein Nachfolger Eumenes II. (regierte von 197—159) die große Wandelhalle am Dionysostheater baute (während sein Bruder Attalos II., doch gehört dies streng genommen hier nicht her, an der Ostseite der Agora eine Markthalle baute) —, und am Südfuße des Burgberges erwuchs aus dem Quellendienste daselbst das Asklepieion zu einer der angesehensten Kultusstätten des Heilgottes, dessen große Gebäudeanlagen in nicht näher zu bestimmender Zeit entstanden. Aber zur Römerzeit erging es Athen, als es für Mithradates Partei ergriffen hatte, schlimmer, als Sullas Kriegerscharen die Stadt am 1. März 86 erstürmten und auch die Burg einnahmen, wobei des Mithradates Feldherr Aristion das Odeion des Perikles gänzlich niederbrannte. Und so hörte Athen unter der Herrschaft der Römer auf, eine Stadt von politischer Bedeutung zu sein: sie

ward als „freie und verbündete Stadt“ dem Römerreiche eingegliedert, genoß aber während des allgemeinen Friedens im Osten des römischen Riesenreiches noch hohes Ansehen als Fremden- und Universitätsstadt, die man gern besuchte und in der man sich aus Bildungsinteresse aufhielt, z. B. Cicero und auch sein Sohn, sowie Horaz. Daß Athen selbst aber noch etwas bedeuten wollte, zeigte etwas später die Neubefestigung des Burgaufganges durch zwei starke Türme, an die sich später eine Marmortreppe anschloß; diese haben noch als modernes Beulé-Tor das Altertum überlebt.

Wie nun Cäsar und Antonius Athen günstig gesinnt gewesen waren, so auch Augustus und sein vielvermögender Feldherr und Schwiegersohn Agrippa: als Dank wurde ihm ein hochragendes Standbild auf einem Viergespann vor den Propyläen im Jahre 27 v. Chr. errichtet, vor dem Parthenoneingange im Osten aber der Roma und dem Augustus ein Rundtempel erbaut, anderer Ehrenbezeugungen für die kaiserliche Familie nicht zu gedenken, ebenso für die späteren Kaiser, besonders den „geschenkfreudigsten Gönner, den Athen je besessen hat“, wie Hadrian mit Recht genannt worden ist, weil sie alle für die Baugeschichte der uns allein hier beschäftigenden Burg keine besondere Bedeutung gehabt haben, nur daß Hadrians Bild im Parthenon, wahrscheinlich in der Cella selbst, aufgestellt wurde. Um das Altertum abzuschließen, sei nur noch des im Jahre 161 n. Chr. geweihten prächtigen Odeions Erwähnung getan, welches der reiche Tiberius Claudius Herodes Attikus aus Marathon zum ehrenden Andenken an seine zweite Gattin Appia Annia Regilla am Südwestfuße der Akropolis errichten ließ.

Damit war Athen „zur Höhe seines Denkmälerbestandes gelangt“. Von da an geht es abwärts. Und wenn auch Athens Universität, welche erst Justinian im Jahre 529 n. Chr. auflöste, lange Zeit noch nicht der Blüte entbehrte, so hat man doch (Judeich a. a. O. S. 99) mit Recht gesagt: „Die unruhige Zeit der römischen Soldatenkaiser und der diokletianisch-konstantinischen Monarchie, die dem engeren Kreise der alten klassischen Welt fremde Nationalität der einzelnen Herrscher und ihr Wunsch, neben der Hauptstadt zunächst ihre Heimat zu bedenken, die Entstehung des neuen Reichsmittelpunktes im Osten, Byzanz', schließlich der Übertritt der Herrscher zum Christentum“ haben Athen zur Unbedeutendheit einer römischen Provinzialstadt herabgedrückt. Dazu kamen bald die Einfälle der nordischen Völkerschaften, der Heruler im Jahre 267 und der Westgoten unter Alarich im Jahre 396. Im fünften Jahrhundert entführte man die Athena Parthenos nach Konstantinopel, wo sie spurlos verschwunden ist. Für den Bau der Sophienkirche ebendaselbst wurde Athen gleichfalls beraubt; im neunten Jahrhundert wird die Athena Promachos in Konstantinopel erwähnt.

Schon im Anfange des sechsten Jahrhunderts aber ist der Parthenon in eine Kirche der Hagia Sophia umgewandelt, später weihte man ihn der Panagia (der Jungfrau Maria), und auch das Erechtheion wurde in eine christliche Kirche umgewandelt, und Athen ward der Sitz eines Bischofs, der auf der Akropolis wohnte.

Die Zeit bis zum zwölften Jahrhundert ist ziemlich unbekannt, nur von Verfall wird uns berichtet. Als Athen im Jahre 1204 dem lateinischen Kaisertum einverleibt wurde, ward es Nebenresidenz der mit Theben belehnten Herren de la Roche-sur-Ougnon, die es bis zum Jahre 1311 beherrschten; der letzte derselben fiel gegen katalonische Söldner, welche Athen Herzöge aus aragonischem Geschlechte gaben, und nach mehreren Belagerungen kam Athen 1385 in die Gewalt Rainerios oder Nerios Acciajoli, den der König von Neapel 1394 zum Herzog von Athen ernannte; er nahm seinen Herrschersitz in den Propyläen der Akropolis, wobei der erst im Jahre 1874 abgerissene Frankenturm im südlichen Flügel der Propyläen eingerichtet wurde. — Nach manchen Stürmen, in denen sich die Dynastie Acciajoli behauptete, fiel 1456 die Stadt, 1488 auch die Burg in die Hände der Türken, welche sie fast vier Jahrhunderte besaßen: auf der Akropolis wohnte der türkische Kommandant, in das Erechtheion hatte er seinen Harem gelegt; der Parthenon aber wurde zu einer Moschee, an deren Südostecke ein Minaret eingebaut wurde. In den Kämpfen zwischen Türken und Venetianern erfolgten dann im 17. Jahrhundert die Katastrophen, welche die herrlichen, bis dahin noch ziemlich geschonten Hauptbauten der Akropolis zerstörten: 1645 schlug der Blitz in das in den Propyläen eingerichtete Pulvermagazin ein, wodurch der ganze Oberteil des Baues zerstört wurde; im Sommer 1687 brachen die Türken den Niketempel ab, um eine Bastion gegen die Venetianer zu bauen, am 16. September desselben Jahres, bei der Belagerung Athens durch den Venetianer Francesco Morosini, schoß die belagernde Heeresabteilung unter dem Grafen Königsmark — ein lüneburgischer Leutnant soll der Täter gewesen sein — eine Bombe in das im Parthenon untergebrachte Pulvermagazin der Türken, wodurch das herrliche Gebäude zum Teil in die Luft flog. Und als Morosini im Jahre 1688 beim Rückzuge aus Athen, das er erobert hatte, die Skulpturreste vom Westgiebel des Parthenon mit nach der Heimat nehmen wollte, stürzten die Bildwerke durch die Ungeschicklichkeit der Arbeiter herab und zerschellten auf dem Felsen. — Hundert Jahre und noch etwas später (1802—1812) schleppte Lord Elgin den größten Teil der Giebelfiguren, des Frieses und der Metopen vom Parthenon nach London in das Britische Museum — auch eine Krone vom Erechtheion! Im griechischen Unabhängkeitskriege (1821—1830) hat die Akropolis weniger gelitten, und seit im Jahre 1835 Athen die Haupt-

stadt des neuen griechischen Königreiches geworden ist, hat man sich bemüht mit Verständnis — namentlich nach des Deutschen Ludwig Roß glänzenden Anfängen archäologischer Berichterstattung die im Jahre 1837 in Athen gegründete „Archäologische Gesellschaft“ (Ἀρχαιολογικὴ Ἑταιρία) — das noch Vorhandene zu retten, ohne die Geschmacklosigkeit zu begehen, wie es erst vorgeschlagen war, das Königsschloß auf die Burg zu verlegen.

So steht die Ruine, welche großartig-einzig in der Weltgeschichte ist, unberührt da, wie sie geblieben war — goldig-gleißend in ihrer Marmorpracht, wenn die feurige Sonne des Südens sie anstrahlt, und nun möge es uns gestattet sein, das einzelne, das übrig geblieben ist, die herrlichen Ruinenreste zu beschreiben und zu schildern. Man sieht es im Überblick am besten im

Bilde XI: Die Akropolis und ihre Abhänge (nach Plan II a. a. O. bei Judeich).

Wir nähern uns der Burg von der Stadt her auf ganz bequemem Wege, der vom Süden kommt und Fahrweg bis zur Akropolis ist. Diese umgab als Burgmauer das oben beschriebene Pelargikon, das eine kyklopische Mauer aus mörtellos getürmten Burgkalksteinquadern ist, eng sich an die Form des Felsens anschließend, wie das namentlich im Südwesten, Süden und Osten

s. Bild II: Die Akropolis

in Resten zutage tritt, weniger im Norden; und zwar in einer Höhe, je nachdem es nötig war, bis zu 4 m, selten höher. Sie schloß die Burgquelle, die Klepsydra, mit ein, damit man auch während einer Belagerung Wasser habe, lud aber zwischen

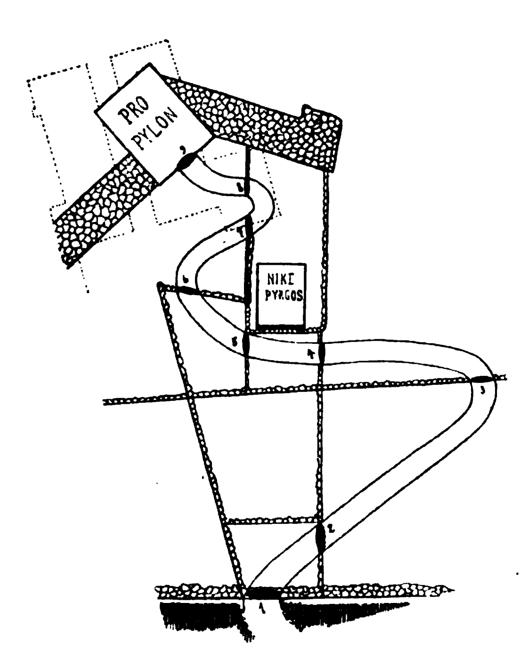


Parthenonfries. Nach einer galvanischen Vervielfältigung von Emil Braun, nach einer Bronzeplatte, auf welcher der Fries als Ganzes zusammengestellt ist.

Burgfelsen und Areopag, herabsteigend bis 100 m Höhe, nach Westen als ein mächtiges neuntoriges Vorwerk (die ἐννέα πύλαι) aus:

Bild XII: Burgeingang.

Durch diese neun Tore ging der Burgeingang — das Bild soll ein Versuch sein, wie wir uns dieses etwa zu denken haben — in Schlangenwindungen, ungefähr 500 m lang, bei 30 m Steigung, mittels dieser 9 Tore hindurch. Diese waren wohl besondere Durchlässe — ebenso wie in anderen griechischen Herrenburgen, z. B. sehen wir in dem vorhin gezeigten Bilde von Tiryns 4 Tore hintereinander —; sie stießen schief aufeinander, so daß ein besonderer Verschluß vielleicht nur am Anfang und am Ende vorhanden war. Dieses Schlußtor aber war als Festtor gebaut und lag zweifellos in der noch heute erhaltenen westlichen Burgkranzmauer hinter dem Nikepyrgos, welcher als rechtwinkliger Turmvorsprung die letzten Windungen beherrschte.



Indem ich dann von dem späteren, ebenfalls schon geschilderten Beulétor, das jetzt den einzigen Zugang zur Burg bildet, absehe, möchte ich die Behauptung aussprechen, daß das oben bezeichnete Festtor, das als solches schon vor den Peisistratiden bestand und vielleicht nur von ihnen ausgeschmückt wurde, das Propylon, an der Stelle der späteren Propyläen lag.

Das Pelargikon blieb, da die Peisistratiden die Befestigung der Burg weder vermehrten noch verminderten, bis zur Zerstörung durch die Perser; aber nach derselben wurde es in alter Weise nicht wiederhergestellt, auch nicht das Vorwerk, von dem nur Reste blieben, die damals erst den Namen Pelargikon bekamen und sich bis zur römischen Kaiserzeit erhielten, während jedoch die Burg bei dem Wiederaufbau der Stadt nach 479 eine provisorische Befestigung bekam, bis erst Kimon im Jahre 465 einen meist geradlinigen jüngeren Burgmauerring aus Säulentrommeln und anderen Architekturteilen der Ringhalle sowie aus Metopen und Triglyphen des alten Athanatempels und aus

anderen vorpersischen Gebäuden herstellte, der sich erhielt. Danach betrug die Burgfläche noch etwa 27000 Quadratmeter.

Der Zugang zur Burg gestaltete sich also von den Perserkriegen bis zum Bau der Propyläen durch Mnesikles so, wie das nun vorzuführende Bild zeigen wird;

Bild XIII: Propylon (s. Judeich a. a. O. S. 198).

Der Burgaufgang war mit vielen uns meist nicht bekannten Denkmälern — es sei nur der Hermes Propylaios und das wegen des Sieges über die Chalkidier im Jahre 506 von den Athenern geweihte Viergespann genannt — bedeckt, während westlich unterhalb des Nordflügels der späteren Propyläen das Monument des Agrippa, wie erzählt ist, errichtet wurde, eine Ehrenstatue auf einem Viergespann. Zu diesem Aufgange gehört noch der Nikepyrgos, zu welchem man auf einer schmalen Treppe gelangt:

Bild XIV: Aufgang zum Niketempel (Stödtner Nr. 2429).

Er erhielt nach mehrfachen Wandlungen seine feste Gestalt erst durch Errichtung des Niketempels und des Nikealtars, und zwar nach einer im Jahre 1897 gefundenen Inschrift aus der Mitte des 5. Jahrhunderts, die den Plan bestimmt, erst kurz vor dem peloponnesischen Kriege, also nach Errichtung der Mnesikleischen Propyläen, während der Tempel mit der berühmten reichverzierten Balustrade gar erst gegen Ende des peloponnesischen Krieges umgeben wurde. Die Oberfläche des Pyrgos bedeckte Marmorpflaster, der Tempel selbst war aus pentelischem Marmor erbaut und lag zum größten Teile auf der Nordhälfte des Felsvorsprunges, von dem man eine herrliche Fernsicht bis zur Insel Aigina und über Salamis' heiliges Meer und Insel bis nach Megara und über Akrokorinth bis zu den fernen peloponnesischen Bergen hat. Hier soll nach alter Sage König Aigeus gestanden und sich, als die heimkehrenden Schiffe des Theseus die schwarze Flagge wegzunehmen vergessen hatten, da er glaubte, sein Sohn wäre umgekommen, vom Felsen gestürzt haben; nach anderer Sage ins Meer, das nach ihm seinen Namen erhielt. Torheit! denn dann müßte es Ägeisches heißen, während der Name „Ägäisches Meer“ von der kleinen Insel Aigai bei Chios abzuleiten ist. Die Baureste am Südfuße des Nikepyrgos sollen Überbleibsel eines Heroon des Aigeus sein.

Der Tempel der Nike

— Bild XV: Niketempel von SO. (s. Stödtner Nr. 186) —

war mit seinen 4 Säulen an den Schmalfronten ein Amphiprostylos in ionischem Stile; in der Cella, mit Vorhallen nach Osten und Westen, stand das Kultbild der Athena Nike (später fälschlich Nike Apteros genannt), aus Holz: in der rechten Hand hielt sie einen Granatapfel, in der linken Hand einen Helm. Cella und Säulenwände krönte ein durchlaufendes Epistyl,

an das sich ein ebenfalls durchlaufender Fries anschloß, von dem ein Teil im Bilde sichtbar werden soll.

Bild XVI: Tempel der Athena Nike: Friesteil (Stödtner Nr. 10699).

Vier Platten entführte von diesem Fries Lord Elgin nach England, am Tempel hat man sie durch gebrannten Ton ersetzt. Die andern fand der deutsche Archäologe Ludwig Roß im Jahre 1834, und man hat sie wieder an ihre Stelle gesetzt, so beschädigt sie auch sind. „Auf der Ostseite stellt dieser Fries eine Götterversammlung dar, in deren Mitte Athena Nike steht, auf den beiden Langseiten Kämpfe der Griechen und Perser, auf der Westseite Kämpfe von Griechen gegen Griechen“ (Judeich), beides vielleicht Darstellungen aus der Schlacht bei Plataiai. Das Dach endete nach Osten und Westen in freien, d. h. skulpturlosen Giebeln. In die Cella gelangte man von Osten, wo zwei schlanke Steinpfeiler standen, den Mittelraum aber schloß eine Tür ab, während die Seitendurchgänge durch Bronzegitter geschlossen waren. Vor der Ostfront stand ein Altar der Göttin; den äußeren Rand von Norden nach Süden schloß in einer Länge von 32 m eine Balustrade aus Marmorplatten,

Bild XVII: Balustrade des Niketempels (Stödtner Nr. 19115) —

die 1 m hoch und nach außen mit Reliefs feinster Kunstausführung geschmückt waren: es sind Siegesgöttinnen dargestellt, die in Gegenwart der Athena Vorbereitungen zur Siegesfeier treffen: Opferstiere werden herangeführt,

Bild XVIII: Schreitende Nike mit Opferstieren (Stödtner Nr. 6600) —

Siegestrophäen errichtet —, und wieder eine andere Nike bindet sich die Sandalen fest, d. i. die berühmte Sandalenbinderin:

Bild XIX: Sandalenbinderin (Stödtner Nr. 4397).

Außerdem waren als Weihgeschenke beim Niketempel aufgestellt: eine Athena-Nike für den Sieg der Athener über die Ambrakioten im Jahre 425, auch eine eherne Nike für die Einnahme von Sphakteria im gleichen Jahre. Doch davon ist nichts erhalten, ebensowenig wie von den Gemälden im Tempel selbst, noch auch Reste von verwandten Kulten (so der Artemis Epipyrgidia), die beim Niketempel erwähnt werden, oder der drei athenischen Chariten, welche Sokrates angeblich gefertigt haben soll, u. a.

Wir kommen nun zu dem in seiner Behandlung schwierigsten Teile der Akropolis, zu den Propyläen.

Den Grundriß des oben erwähnten Propylon nahm also Mnesikles in seinen Propyläen wieder auf, doch so, daß er die Achse des Burgeingangs von Südwesten nach Westen und damit zugleich in die Mitte des westlichen Burgeinganges verlegte. Nun wurde alles großartiger, denn die neue Form

sollte gewaltige Anbauten hinzufügen und tat dieses auch zum größeren Teile. Die Bauzeit nimmt man von 437—433 (oder 436—432) an. Betrachten wir zunächst auf dem Bilde den heutigen Zustand:

Bild XX: Propyläen, heutiger Zustand (Stödtner Nr. 19107),

sodann den Grundriß mit den Seitenbauten:

Bild XXI: Propyläen, Grundriß mit den Seitenbauten (Stödtner Nr. 21496),

denn von den letzteren aus möchte ich meine Beschreibung machen.

Danach bestehen die Propyläen aus einem nach der alten Anlage gegliederten Mittelbau, welchem nordwestlich die sogenannte Pinakothek und südwestlich eine nach Süden zu verkürzte Flügelhalle seitlich symmetrisch vorlagen. Die neuesten Untersuchungen (Dörpfelds) haben erwiesen, daß der ursprüngliche Plan des Mnesikles ein noch viel umfassenderer war, dessen Ausführung aber allerhand politische Feindschaften — gegen Perikles! — und religiöse Einflüsse — seitens der Priesterschaften der benachbarten Heiligtümer, besonders der Artemis Brauronia — verhinderten, d. h. den Südwestbau in den Größenverhältnissen der Pinakothek, ebenso die nördlich und südlich vom Mittelbau die ganze Burgbreite einnehmender Hallen.

Somit ist der gedachte Propyläenbau, dessen Grundriß das nächste Bild zeigt:

Bild XXII: Grundriß der Propyläen (n. Judeich a. a. O. S. 211),

nie ausgeführt: die starken Linien bezeichnen den ausgeführten, die schraffierten den geplanten Bau.

In den Fundamenten hat man zahlreiche Reste aus Porosstein von vorpersischen Bauten verwandt gehabt. Nach Westen öffnen sich die Propyläen; zwischen den beiden vorspringenden Flügeln steigen vier Stufen empor, ausgespart ist nur in der Mitte der mit Marmor gepflasterte Prozessionsweg, und zwar in der Mitte der Mittelhalle, nördlich und südlich endigen die Stufen in je einen freistehenden Stirnpfeiler, auf dem je ein unterlebensgroßes Reiterstandbild stand (Judeich), Siegesweihungen der athenischen Bürgerväter. — Der rechtwinklige, auf der Nord- und Südseite durch zwei Schenkelmauern geschlossene, in der Durchgangsrichtung von Westen nach Osten geöffnete Mittelbau, welchen je sechs dorische Säulen am Anfang und am Ende begrenzten, wurde durch eine Nordsüdwand, welche durch fünf Türen durchbrochen war, in eine Vor- oder Westhalle nebst dem eigentlichen Durchgang und in eine wesentlich schmalere Hinter- oder Osthalle, zu welcher links und rechts je fünf marmorne Stufen emporführten, gegliedert —, in der Längsrichtung aber durch den mit sechs ionischen Säulen abgeschlossenen Mitteldurchgang in drei Schiffe geteilt; vor der Hinterhalle war in der Mitte stufenlos eine Tür, und links und

rechts je zwei Türenpaare angebracht. Auf den Säulen im Westen und den Schenkelkolonnaden ruhte dorisches Gebälk, über dem sich ein mit Marmorziegeln gedecktes Satteldach erhob; das Dach war im Osten höher als im Westen, und dementsprechend schlossen es zwei verschiedenartige Giebel ab; die Innendecke war mit Kassetten verziert, geschmückt auch durch Sterne auf blauem Grunde.

Ausgeführt war also nur der Nordflügel, die Pinakothek, ein geschlossener Raum mit südlich vorliegender Halle, in welcher im Altertume Bilder, wohl in Holzrahmen, aufgestellt waren, meist Weihgeschenke; sie enthielt also keine Wandgemälde, denn dieses schließt die Beschaffenheit der Wände aus. Pausanias, der bekannte Perieget des zweiten christlichen Jahrhunderts, welcher Athen und seine Burg sehr genau beschreibt, erwähnt u. a. folgende Bilder: Odysseus, wie er den Bogen des Philoktet in Lemnos entführt; Diomedes, das Athenabild aus Troja forttragend; Orest, den Aigisth tötend mit Hilfe des Pylades, der die Söhne des Nauplios tötete; Polyxena, die am Grabe Achills geopfert werden soll; endlich von historischen Gemälden: Alkibiades, der im Wagenrennen einen Preis davongetragen hat.

Der Südflügel sollte ebenso groß werden wie der Nordflügel; da aber der Plan eingeschränkt werden mußte, ergaben oder bestätigten vielmehr die neuesten Ausgrabungen hierselbst (im Sommer 1905), daß diese Beschränkung die Ursache war, daß in der geminderten Ausführung die Westwand sich mit vier Säulen zwischen zwei Anten auf den Niketempel zu öffnete; ausgeführt war nur eine nordöstliche Halle, die mehr als Wandel- und Durchgangsraum benutzt wurde, weil sie nur aus Hallenraum mit einer Vorhalle bestand, während die großen Flügelbauten im Nordosten und Südosten ganz unausgeführt blieben, nicht bloß wegen des bald ausbrechenden peloponnesischen Krieges, sondern, wie wir vermuten, die erstere auch, weil die letztere auf Einspruch der Priesterschaft der Artemis Brauronia nicht nach dem ursprünglichen Plan ausgeführt war, und später aus Rücksicht auf den Niketempel.

Im Mittelbau aber befanden sich Weihgeschenke in reicher Anzahl, von denen nur die eherne Löwin erwähnt sei, welche die Volkssage auf Leaina, die Geliebte des Tyrannenmörders Aristogeiton, deutete, die auch unter Foltern nichts von dem Tyrannenmorde verriet.

Jetzt möge im Bilde erscheinen, wie die Propyläen ausgesehen hätten,

Bild XXIII: Propyläen geplant (Stödtner Nr. 21489),

wenn sie von Mnesikles nach dem ursprünglichen Plan ausgeführt worden wären, und nun eine Rekonstruktion der in Wirklichkeit ausgeführten Propyläen des Mnesikles:

Bild XXIV: Die Propyläen des Mnesikles (Stödtner Nr. 21483), auch so ein großartiger und herrlicher Bau, würdig des Platzes, zu dem sie führten.

Denn durch die Propyläen eröffnete sich im Altertum der Zugang zur Burg im engeren Sinne, auf dem großen, in einzelnen Felsspuren noch erkennbaren Prozessionswege, der zur höchsten Erhebung der Burg und dann am Parthenon vorüber zur Ostfront desselben führte; ihn wollen wir jetzt schildern mit seinen Umgebungen nach Norden wie nach Süden, da die Straße die West- und Mittelburg in zwei gleiche Teile schied; von ihr zweigte noch ein Pfad zum späteren Erechtheion ab.

Welch einen Anblick muß z. B. vor, zur Zeit und auch nach dem peloponnesischen Kriege das Plateau der Akropolis geboten haben: ein Wald von Altären und Weihgeschenken, sowohl als Gruppen wie als Einzelstatuen, Reiter wie Gespann! Doch fast nichts als Trümmer sind erhalten; und gibt die literarische Überlieferung auch viele Namen an, so würden diese doch in ihrer Menge einerseits nur verwirren und also unser Wissen nicht vermehren, anderseits können wir auch ihren Standpunkt kaum sicher bestimmen. Deshalb sei nur das Hervorragendste erwähnt.

So im Süden der Perseus mit dem Medusenhaupt von Myron und das Erzbild des trojanischen Pferdes sowie Athena und Marsyas, letztere ebenfalls von Myron, dann von Alkamenes zwei Gruppen: Prokne und Itys sowie Athena den Ölbaum und Poseidon den Salzquell schaffend. Im Norden stand neben dem ehernen Viergespann (für den Sieg über Boeoter und Chalkidier im Jahre 506 geweiht) vor allen die hochberühmte große eherne Athenastatue des Pheidias, die sogenannte Promachos, deren Basis nahe an der alten Prozessionsstraße lag, die allbekannte, mehr als 8 m hohe Statue der Göttin, in voller Rüstung, in der Linken den Schild und in der Rechten die Lanze haltend, deren vergoldete Spitze die von Sunion Heransegelnden schon weit in der Ferne blinken sahen als einen ersten Gruß der Heimat. Aus statuarischen Nachbildungen und von athenischen Münzen her ist ihre Gestalt uns im allgemeinen, aber nicht näher bekannt. — Mehr nach Westen stand die Stele, auf welcher alle Vaterlandsverräter verzeichnet waren, an ihrer Spitze Peisistratos und die Seinigen. An der Prozessionsstraße

Bild II:

lagen aber auch nach Süden noch einzelne heilige Bezirke: zunächst stieß an die Osthalle der Propyläen das Heiligtum der Athena Hygieia mit einem Altar und daneben ein Kultbild der Göttin; ihm südlich benachbart ist der große Bezirk der Artemis Brauronia, der alten Mondgöttin von

Brauron in Attika, der Beschützerin der Mädchen vor der Ehe, und darum von ihnen und den Frauen hochgeehrt; vielleicht haben sie mit ihrer Priesterschaft es durchgesetzt, daß die Propyläen nach dieser Seite hin nach dem Plane des Mnesikles nicht ausgebaut werden durften, weil der heilige Bezirk dann geschmälert worden wäre; ein Tempel ist allerdings hier nicht gefunden worden: das Kultbild, das mit kostbaren Gewändern umkleidet gewesen sein soll, stand vielleicht in der Halle, welche die Ost- und Südseite des Bezirks einnahm, und in diesem standen auch noch viele Weihestatuen.

Etwas höher und östlich liegt eine Terrasse, früher als die der Athena Ergane (deren wirkliche Lage man aber nicht kennt), jetzt als Chalkothek bezeichnet, das Lagerhaus für kleine, besonders eherne Weihgeschenke und zugleich Zeughaus. Ist der beim Parthenon zu erwähnende Opisthodomos ein eigenes Gebäude gewesen, so hat dieses vielleicht an dieser Stelle gelegen, und die erst in Inschriften des 4. Jahrhunderts erscheinende Chalkothek lag dann an dessen früherer Stelle.

Wo das berühmte Standbild der Athena Lemnia, von Pheidias Meisterhand geschaffen, stand — jedenfalls aber doch auch am Prozessionswege —, ist unbekannt; es war eine Erzstatue, welche attische Bürger stifteten, als sie um das Jahr 450 nach Lemnos als Kolonisten zogen, um in der Ferne auch den Schutz ihrer Heimatsgöttin zu genießen:

Bild XXV: Athena Lemnia (Stödtner Nr. 21475).

Die Göttin ist in ein langes Gewand gehüllt, das in steilen Falten bis zu den Füßen fällt; das Gorgoneion auf der Brust ist zur Seite geschoben; in der herabhängenden Rechten hält sie den Helm, in der emporgebogenen Linken aber die gewaltige Lanze, die Homer öfters schildert als die mächtige Lanze, (z. B. Odyss. I, 99—101) mit ihrer Spitze „schwer und groß und stark, womit sie die Scharen der Helden stürzt, wenn im Zorn sich erhebt die Tochter des schrecklichen Vaters." Das Gesicht ist ernst, aber mit den Augen späht sie in die Ferne, als wolle sie für die aus der Heimat ziehenden Kleruchen einen sicheren Ort in der neuen Heimat suchen.

Und nun kommen wir zum stolzesten Denkmal Athens, dem erhabensten Tempel dieser selben Göttin, mit einem anderen Bilde der „strahlenäugigen" Pallas Athene, ebenfalls von Pheidias geschaffen, zu dem

Parthenon,

dem Wahrzeichen Athens, so wie er noch in Ruinen vorhanden ist, erbaut 437—432. Vorsitzender des Bauausschusses war der große Perikles, neben ihm stand Pheidias, welcher den Skulpturenschmuck teils selbst schuf, teils dazu die Anregung gab, während seine Schüler ihn ausführten;

Baumeister aber war Iktinos und dessen Bauführer Kallikrates. Der Parthenon lag im Mittelpunkte der gesamten Burg, und er war ziemlich an der höchsten Stelle erbaut. Doch war vor ihm schon ein Tempel angefangen, der im Jahre 1835 freigelegt ist, aber erst durch Dörpfeld im Jahre 1885 in richtiger Weise erklärt und seit 1902 auch als vorpersisch nachgewiesen ist, da an seinen Säulentrommeln und an den Tempelstufen Brandspuren beobachtet wurden, und zwar so, daß dadurch erwiesen ist, daß der Tempel bei dieser Zerstörung unvollendet war: er entstand wohl seit Kleisthenes' Zeit (510), als die athenische Demokratie nicht lange vor den Perserkriegen wiederhergestellt oder eigentlich erst begründet wurde. Warum in fast einem Menschenalter dieser Tempel nicht vollendet worden ist, kann nicht bloß seinen Grund in seiner Größe gehabt haben, sondern es müssen Hindernisse vorhanden gewesen sein, die wir nicht kennen, — vielleicht sprach auch die schwierige Herstellung des Baugrundes mit, der auf der Südseite eine Anschüttung von mehr als 10 m Höhe nötig machte und bei dem Drucke des geplanten gewaltigen Baues auf dem abfallenden Gelände ganz gewaltige Widerlager forderte.

Das von dem Tempel in den Perserkriegern Zerstörte stellte man wieder her und baute dann weiter, nahm auch die kimonische Burgmauer zur Hilfe, aber ohne daß man zum Ziele kam, bis Perikles „den ursprünglichen Plan verließ und auf den alten Grundmauern mit kleinen Veränderungen und erweiterten Verstärkungen seinen Parthenon erbaute", der fast $4^1/_2$ m kürzer, aber $2^1/_8$ m breiter als der alte Parthenon war; denn letzterer war im Fundament fast 77 m lang und $31^3/_4$ m breit gewesen, der Neubau aber war $72^1/_2$ m lang und fast 34 m breit. Der geplante ältere Tempel war als dorischer Peripteros gedacht gewesen, d. h. mit dorischen Säulen umgeben, 8 in der Breite und 19 in der Länge, mit Vor- und Hinterhalle, die Cella durch zwei Reihen von je 10 dorischen Säulen in drei Schiffe zerlegt, der Unterbau von Poros (Piräuskalkstein), der Oberbau von pentelischem Marmor. Auch der Perikleische Parthenon ist ein dorischer Peripteros mit 8 Säulen in der Breite und 17 Säulen in der Länge, die mehr als 10 m hoch waren, und auf denen das Gebälk ruhte von pentelischem Marmor, der uns noch jetzt in seiner herrlichen Goldpatina anstrahlt. Seinen Grundriß veranschauliche uns das folgende Bild:

Bild XXVI: Grundriß des Parthenon (Stödtner Nr. 263).[1]

Er erhebt sich auf drei etwa $^1/_2$ m hohen Stufen, die Säulen überspannte ein Satteldach; im östlichen Giebel desselben war die Geburt der Athena aus dem Haupte des Zeus dargestellt, trümmerhaft erhalten; ich zeige den

1) Nur sind leider die erklärenden Buchstaben verkehrt.

einzigen Gott, der mit dem Kopfe erhalten ist, er wird als Dionysos gefaßt:

Bild XXVII: Dionysos, vom Ostgiebel des Parthenon (s. Luckenbach, Die Akropolis von Athen, S. 44).

Im westlichen Giebel, der in Rekonstruktion gezeigt wird:

Bild XXVIII: Rekonstruktion des Westgiebels des Parthenon (s. Luckenbach a. a. O. S. 43),

wurde der Göttin Sieg im Streit mit Poseidon um das attische Land dargestellt; die Statuen sind jetzt meist im britischen Museum, ein Kopf ist in Paris, nur weniges ist an Ort und Stelle geblieben, einzelnes ins Akropolismuseum geschafft.

Die Metopen über den Säulen der zwei Langseiten, je 32, sind von geringerem Kunstwerte; sie stellten die Eroberung Trojas, ferner den Kampf der Athener gegen die Amazonen und der Götter gegen die Giganten, sowie den Lapithen- und Kentaurenkampf dar. Der größere Teil, allerdings sehr zerstört, ist an Ort und Stelle geblieben, 16 Platten sind in London, ein Teil der berühmten Elgin-Marbles im britischen Museum; eine Platte ferner ist in Paris, der Rest so zerstört, daß es sich nicht lohnt, etwas davon bildlich zu zeigen.

Der Säulenumgang war an den Giebelseiten fast 5 m, an den Langseiten nur $4\frac{1}{4}$ m breit, zwei Stufen führten zum eigentlichen Tempelhaus empor, dessen äußere Wände der berühmte herrliche etwa 1 m hohe und 160 m lange Fries, die von Pheidias' Meisterhand geschaffene Darstellung des Panathenäenzuges schmückte; auch er befindet sich zum größeren Teile in London, nur 22 Platten im Akropolismuseum, größtenteils vom Westfries und Reste von der Südfront.

Bild XXIX: Parthenonfries (Gipsrekonstruktion, verf. v. Belmonto).

Zur Erklärung und Erläuterung (nach v. Bonne und Friedrichs-Wolters bei Luckenbach) diene folgendes. Es wird die Ankunft des Festzuges am Tempel dargestellt: die Hauptgruppen nahen von rechts und links. Den Anfang des Zuges müssen wir daher in der Südwestecke des Tempels in der Weise annehmen, daß West- und Nordseite zusammengehören, während die Südseite den anderen Teil des Zuges zeigt. Im Westen sind die Vorbereitungen des Zuges dargestellt: der eine Reiter wirft seinen Mantel um, ein anderer zieht seine Schuhe an, ein dritter legt seinem Pferde die Zügel um, einem vierten will sein Pferd nicht gehorchen; andere Reiter galoppieren bereits fort, dem Zuge nach, der sich an der Nordseite reich und glänzend entwickelt; hier sind ruhigere Gruppen von Pferden, aber die Lebhaftigkeit nimmt nach vorn zu: die kraftvoll gelenkten Pferde eilen

vorwärts, vor ihnen sind Gruppen von Wagen, welche Wagenlenker leiten, während Krieger neben ihnen zu Fuß vorwärtsstürmen; vor diesen ist der Zug derer, die zu Fuß mitgehen, zunächst ältere Männer mit Ölzweigen in den Händen (Thallophoren), vor ihnen die Musik (4 Kithara- und 4 Flötenspieler); vor diesen ziehen Jünglinge mit weingefüllten Krügen und Schüsseln voll Opferkuchen, und ihnen voran schreiten Opfertiere (Schafe und Kühe), von ihren Führern geleitet. Hier schließt die Nordseite und biegt zur Ostseite um. Der Nordseite ist in Anordnung gleich die Südseite: Reiter, Wagen, Männer, Musiker und Hekatomben sind ähnlich dargestellt, und auch sie biegen zur Ostseite um. Diese, über dem Tempeleingange gelegen, ist die entwickeltste, symmetrisch so gestaltet, daß Gruppen eine Mittelgruppe einrahmen. Von beiden Ecken ausgehend finden wir Frauen und Mädchen mit Opfergeräten (Kannen, Schalen, Weihrauchbecken); daran schließen sich 10 ruhig stehende Männer, bisher als Zuschauer erklärt, in allerneuester Zeit (von Weißmann im „Hermes") als die 10 attischen eponymen Landesheroen aufgefaßt. Dann kommen die Götter: sie sind vom Olymp herabgestiegen, um am Feste der Landesgöttin teilzunehmen, je 7: rechts vom Beschauer Athena selbst und Hephaistos, dann Poseidon und Apollon, Peitho, Aphrodite und Eros, links Zeus, Hera und Nike (oder Iris), Ares, Demeter, Dionysos und Hermes. Zwischen den Göttern aber befindet sich die eigentliche Mittelgruppe, aus 5 Personen bestehend. Was hier geschieht, ist nicht ganz klar mehr: ein bärtiger Priester, kenntlich an dem langen ungegürteten Chiton, bereitet sich vor, das Gewand, den Peplos, der Athena zu überreichen; er nimmt es von den Armen eines Knaben, während zwei Mädchen Stühle herbeigebracht haben, auf welche der Priesterin der Athena das Gewand, das ihr gegeben ist, ausgebreitet werden soll, um es dann der Göttin für ihr Bild zu bringen. — Darum jetzt noch einige Worte über das Panathenäenfest selbst. Es war ursprünglich wohl ein Erntefest und wurde vom 23.—28. Hekatombaion (also Anfangs Juli) in jedem Jahre gefeiert, prunkvoll aber nur alle 4 Jahre mit Reiterrennen, Wettkämpfen aller Art, Fackellauf, auch musischen Agonen — hierbei wurden die homerischen Gedichte nach Peisistratos' Anordnung vorgetragen —, endlich von Perikles an mit musikalischen und Tanzwettkämpfen. Der Glanzpunkt aber war die großartige Festprozession am 28. Hekatombaion, welche in feierlichem Zuge die Feststraße entlang und am Parthenon vorüber bis zum östlichen Haupteingange desselben der Burg- und Stadtgöttin Athena den Peplos, ein großes Festgewand zum Schmuck ihres Tempels oder Bildes, safranfarbig und von athenischen Frauen und Jungfrauen gewebt — ich darf wohl an Wildenbruchs „Lieder des Euripides" erinnern —, überbrachte. Hier erscheint Athena noch

einmal in ihrer ursprünglichen Natur als Erdgöttin, deren gelbes Gewand der goldene Erntesegen ist.

Das Tempelhaus des Parthenon selbst zerfiel in Vortempel, Hauptraum mit Götterbild, auch Hekatompedos (ἑκατόμπεδος νεώς) genannt — 100 athenische Fuß in lichter Weite lang —, und Hintertempel, Parthenon im besondern genannt, von 4 ionischen Säulen in 3 Schiffe gegliedert — und dieser Name wurde auf den ganzen Tempel übertragen —, und endlich in die Hinterhalle; diese hieß lange Zeit Opisthodomos und galt später als Aufbewahrungsraum für den im Jahre 454 nach Athen gebrachten delischen Schatz des athenischen Seebundes, in Wahrheit war es wohl (nachdem der Schatz aus dem später zu erwähnenden alten Tempel fortgeschafft war) ein besonderes Gebäude, wie schon oben angedeutet wurde, auf dessen Grundmauern sich die bereits früher geschilderte Chalkothek erhob.

Wie herrlich aber der vollendete Tempel war, dessen spätere Schicksale oben genauer geschildert sind, und dessen Ruinen noch jetzt so glanzvoll alles überstrahlen, was Athen und seine Burg an ergreifenden Überbleibseln besitzt, möge sein von Thiersch rekonstruiertes Bild zeigen:

Bild XXX: Parthenon (Stödtner Nr. 85).

In seinem Innern, das nur durch die Tür Licht empfing, stand die mächtige Statue der Göttin, wie das folgende Bild zeigt:

Bild XXXI: Athena Parthenos (Stödtner Nr. 21488).

Der Göttin Statue, deren Standplatz man jetzt noch tiefergriffen in den Ruinen erkennen kann, war 12 m hoch: ein chryselephantines Bildwerk, d. h. ein Holzkern, künstlerisch gearbeitet, der mit Goldblech (für das allein 3 Millionen Mark verwendet sein sollen), wo Gewandung war, aber mit Elfenbein da bedeckt war, wo die nackten Körperteile der Göttin (Gesicht, Hals und Arme) dargestellt waren. Das herrliche Antlitz der Göttin vor allem zieht unsere Aufmerksamkeit auf sich, und die Gestalt war bewehrt mit dem Schilde, in den sich die heilige Burgschlange hineinschmiegt, die Lanze angelehnt, und auf der Rechten trug die Göttin die in Lebensgröße dargestellte Siegesgöttin. Da die Statue gänzlich vernichtet ist, wie alle chryselephantinen Statuen (so z. B. auch der Olympische Zeus des Pheidias), so hat sie nach der Idee rekonstruiert werden müssen, und zwar in Anlehnung an zwei im athenischen Nationalmuseum, im fünften Saale befindliche Statuetten: zunächst die sogenannte Lenormantschen Athena, 34 cm hoch, die im Jahre 1859 in Athen von dem französischen Archäologen Lenormant gefunden wurde; wie das Bild zeigt,

Bild XXXII: Lenormantsche Athena (Stödtner Nr. 20478).

war die Statue in Einzelheiten unvollendet, doch ahmte sie die Pheidiasstatue getreuer nach, als die im Jahre 1879 beim Warwaklion (einem nach seinem Stifter Βαρβάκος genannten neuzeitlichen Gymnasium) in Athen ausgegrabene 1 m hohe Marmorstatuette, welche aus römischer Zeit stammt:

Bild XXXIII: Warwaklion-Athena (Stödtner Nr. 5472a).

Das Bild zeigt die Vorderansicht. — Durch diese zwei Statuetten können wir uns Pheidias' herrliches Bild vergegenwärtigen, wenigstens seine Pracht ahnen, und mit diesem Bildwerke hatte auch Pheidias' Kunst und mit ihr die athenische und die ganze antike Plastik ihren Höhepunkt erreicht.

Vergegenwärtigen wir uns durch unser Planbild

Bild II

das Ganze der Akropolisübersicht noch einmal, und gehen wir dann zur Ostburg über, so treffen wir in der Mitte derselben zunächst 23 m östlich vom Eingang zum Parthenon die Ruinenreste vom Tempel der Roma und des Augustus: auf quadratischem Fundamente ein Rundbau aus weißem Marmor; auf 9 ionischen Säulen ruhte das Spitzdach; die Weihinschrift ist erhalten: „der Göttin Roma und dem Kaiser Augustus." Demnach ist der Tempel nach 27 v. Chr. erbaut. Näheres wissen wir nicht: auf einem Doppelbilde stehen Grundriß und die restaurierte Gesamtansicht:

Bild XXXIV: Roma-Augustus-Tempel (Stödtner Nr. 10500).

Abgesehen nun von den Bauresten, die sich hier noch finden und die auf die unweit des Parthenon gelegene Bauhütte zu diesem Tempel schließen lassen, ebenso abgesehen von den vielen, nur dem Namen nach bekannten Weihgeschenken, ist nur das in der Südostecke der Akropolis einst aufgestellte große Weihgeschenk des Königs Attalos I. von Pergamon, nach 239, als jener einen großen Sieg über die Galater erfochten hatte, zu erwähnen. Die Attaliden in Pergamon liebten es, sich als Vorkämpfer des Griechentums in Asien gegen Barbaren zu bezeichnen, und mit Recht, wie sie ja auch die griechische Kultur, in Nachahmung anderer Diadochendynastien, besonders der Ptolemaier in Ägypten, hoben und erhielten, um nur ihre großartigen Bildwerke in Pergamon selbst und ihre Bibliothek dort mit einem Worte zu streifen. Und so ließ König Attalos sein berühmtes Weihgeschenk in Athen als in dem damals noch als geistige Hauptstadt der Hellenen geltenden Ort aufstellen, wohl an 50 Figuren, welche die größten Siege in griechischer Sage und Geschichte verherrlichen sollten: Kampf der Griechengötter gegen die barbarisch gedachten Giganten, des Theseus und der Athener gegen die Amazonen (beides ja auch an den Metopen des

Parthenon behandelt), und die Schlacht von Marathon, in Gruppen von bronzenen Rundfiguren dargestellt. Mit genialem Scharfsinn hat einer der bedeutendsten Archäologen, H. v. Brunn, entdeckt, daß eine Menge dieser Statuen als Kopien in den Museen von Europa zerstreut vorhanden sind, herrührend aus einem römischen Funde im Jahre 1514. Einige dieser Kopien sind:

1. Der zusammenbrechende Gallier[1], in Neapel:

Bild XXXV: Der zusammenbrechende Gallier (Stödtner Nr. 11119),

2. Der kauernde Perser, im Vatikan in Rom;

Bild XXXVI: Der kauernde Perser (Stödtner Nr. 11118),

2. Der tote Gallier, im Dogenpalast zu Venedig:

Bild XXXVII: Der tote Gallier (Stödtner Nr. 6589).

Dankbar sei noch erwähnt, daß unweit der Stelle, wo das Attalische Weihgeschenk einst stand, jetzt bescheiden in der Versenkung das im Jahre 1878 gebaute Akropolismuseum sich befindet, fast überreich an Schätzen ersten Ranges und würdig, neben dem athenischen Nationalmuseum genannt zu werden: in ihm befinden sich die auf der Akropolis zurückgebliebenen Skulpturen und die Funde der neueren Forschungen, und somit ist es für das Studium der älteren Kunstepoche geradezu die maßgebende Stelle:

Bild II.

An dem höchsten Punkte der Ostburg — unser Bild zeigt es uns — finden wir eine rechtwinklige Felseinbettung: es ist wohl der Rest des alten, großen Athena-Altars. Auf ihm wurden die Brandopfer dargebracht, die natürlich nicht im Tempelinnern vor sich gehen konnten — ich erinnere nur an den großen Zeusaltar in Olympia neben dem Zeusaltar mit dem Kultbild von Pheidias, oder an den Altar vor dem Apollotempel in Delphoi —, und so werden wir nun zu den beiden Bauten geleitet, die noch auf der nördlichen Burgseite zu schildern sind, zum alten Tempel und zum Erechtheion. In der nördlichen Mittelburg lag also der alte Königspalast, den wir früher schilderten:

Reste der alten Königsburg:

Bild II.

Der alte Palasthof war von Westen zugänglich; er lag da, wo wir den Altar des Zeus Herkeios annehmen mußten; zum Herrensaal mußte man umbiegen, da dieses das Gebäude bedingte; das Material der Königsburg waren ungebrannte Ziegeln, von denen sich noch einige gefunden haben.

---

1) Verwandt mit ihnen sind und ebenfalls aus der Pergamenischen Schule stammend: „der Gallier und sein Weib" im Thermenmuseum und „der sterbende Gallier" im Kapitolinischen Museum in Rom.

Nach dem Sturze der Königsherrschaft wurde der erste und lange Zeit einzige Athena-Tempel auf der Burg gebaut, der alte Tempel (*ἀρχαῖος νεώς*), auch der ältere Hekatompedos genannt: in ihm wurde nicht bloß Athena und der allmählich mit dem mythischen Urkönig Erechtheus verschmolzene Poseidon verehrt, sondern auch alle mythischen Mitglieder des athenischen Königshauses, so besonders Kekrops und seine Tochter Pandrosos. Diesen alten Tempel statteten die Peisistratiden mit einer Säulenringhalle und mit einem Giebelschmuck aus; 480 aber wurde er von den Persern zerstört, ohne Ringhalle dann wieder aufgebaut, aber nach einem Brande im Jahre 406 nicht wieder hergestellt, wie schon erwähnt ist, da an seiner Stelle ein Teil des Erechtheions erbaut wurde. Der alte Tempel

Bild XXXVIII: Alter Tempel (s. Judeich a. a. O. S. 241)

war, wie man sieht, ursprünglich ein Amphiprostylos und gliederte sich in eine größere Ost- und in eine kleinere Westhälfte, deren jeder eine Vorhalle vorlag: erstere war dreischiffig und dem Athenakulte geweiht (dort war auch der Göttin altes Kultbild aus Holz); letztere, wahrscheinlich für den Erechtheus bestimmt, gliederte sich in zwei Teile, deren hinterer vielleicht dem Hephaistos geweiht war. Von den aus Poros (Peiraieuskalkstein) bestehenden Giebeln dieses Tempels sind im sogenannten Perserschutt Reste von Gruppen aus parischem Marmor gefunden worden:

Herakles und Triton

Bild XXXIX: Herakles-Triton (Stödtner Nr. 17174),

und die bekannte Gestalt eines dreiteiligen Dämons, des sogenannten Typhon

Bild XL: Typhon (Stödtner Nr. 20467)

— beide neben Resten von Göttern und großen Schlangen im Akropolismuseum zu Athen (Zimmer I und II) befindlich. Ebendort (im Zimmer IV) befindet sich auch Athena, die den Giganten niederwirft,

Bild XLI: Athena und der Gigant (Stödtner Nr. 20454),

welche als Giebelfiguren von dem peisistratischen Säulenumgange des alten Tempels zu einer Gruppe zusammengestellt sind; zu ihnen gehören beiden Seiten zuzuweisende knieende Giganten mit vorgebeugten Oberkörpern.

Die meisten Gelehrten (so Brückner, Schrader, Wiegand[1] und nach ihnen Judeich) vereinigen die Herakles-Tritongruppe mit dem Typhon, den man als Sturmgott auffaßt, welcher herbeieilt, um dem Kampfe zuzusehen oder gar den Herakles anzugreifen, zu einem Giebel; in dem anderen sehen

1) Athenische Mitteilungen 1897; die archaische Porosarchitektur der Akropolis zu Athen 1904.

sie eine Versammlung zuschauender Götter, zwischen zwei Burgschlangen. Dagegen hat Furtwängler[1] vorgeschlagen, jede der zwei Gruppen zu einem Giebel zu ergänzen, indem er die Tritongruppe für die West-, die Typhongruppe für die Ostfront in Anspruch nimmt und eine Anordnung mit Ergänzungen aus den sonstigen Überbleibseln herstellt. Indem er die Natur des Triton als die des weisen Meergreises erklärt, meint er, daß der dreiteilige Dämon mit dem friedlich-freundlichen Ausdruck der drei edeln reinmenschlichen Köpfe nicht mit der überlieferten häßlichen feuerschnaubenden Scheusalgestalt des Typhon gleichgesetzt werden könne. Furtwängler nimmt danach als Westgiebel an: der Seegreis (Triton) ist von Herakles niedergerungen; letzterer hält ihn fest, indem er ihn mit beiden Armen umschlungen hat und ihn so zwingt, seine geheime Weisheit zu offenbaren; der Seegreis hält in der Hand einen Fisch; von der anderen Seite kommt eine große Seeschlange, als Andeutung einer der Gestalten, in welche sich der Seedämon verwandeln kann:

Bild XLII: Tritongruppe und Seeschlange, nach Furtwängler a. a. O. S. 447.

Schwieriger ist der Ostgiebel zu erklären, jedoch bieten die Bruchstücke für die Rekonstruktion solchen Anhalt, daß Furtwängler die nachgewiesene thronende Frau in der Mitte als die Burggöttin Athena annahm, neben ihr der Schild; links von ihr der thronende Gott ist Zeus, den Adler auf der Hand; rechts oben steht Hermes mit einem über den Arm herabfallenden Gewand, in der für ihn beliebten Stellung des Umblickens, und er vermittelt die Verbindung mit dem sogenannten „Typhon“, der ebenso wie die auf der anderen Seite befindliche große Wurmschlange Wesen sein müssen, die den Gottheiten in der Mitte freundlich beigeordnet sind: die Schlange, die rein dämonisch ist, stellt den Erichthonios, den Schutzgeist der Burg, dar, der ja als eine große Schlange im Tempel der Athena Polias, der Stadtschirmerin, fortlebend gedacht wurde, aus der Erde geboren und einst Pflegling der Göttin; der Typhon aber ist nicht als eine Person, sondern als drei zu fassen, deren menschliche geflügelte Oberkörper, von denen zwei in den Händen Vögel halten, in drei sich ineinanderflechtende Schlangenleiber (Zeichen der erdgeborenen Autochthonie) auslaufen; alles dies weist darauf hin, daß wir „einen Dreiverein altattischen Glaubens, feindliche, wohlwollend würdige Winddämonen“ vor uns haben, wohl die Tripateres, altattische Geschlechtergötter:

Bild XLIII: Typhongruppe und Schlange — nach Furtwängler a. a. O. S. 447.

---

1) Sitzungsberichte der philosophisch-philologischen und historischen Klasse der bayerischen Akademie der Wissenschaften 1905, S. 433 ff.

Auch über die Aufstellung der Göttin Athena mit den Giganten als Giebelfiguren macht Furtwängler belehrende Bemerkungen und rekonstruiert einen Giebel:

Bild XLIV: Athena-Gigantengruppe nach Furtwängler a. a. O. S. 465

und zwar mit Hilfe anderer Reste sowie mit Hinblick auf Vasenbilder, nach dem richtigen Grundsatze: „die archaische Kunst gibt immer den Höhepunkt der Handlung.“ Drei Gottheiten haben drei Giganten, die als Riesen größer als sie gebildet wurden, überwunden: ziemlich in der Mitte steht Athena mit der schlangenumwundenen Ägis, noch einmal mit der Lanze zum Stoße ausholend, doch ist ihr Gegner schon todwund zu Boden gesunken; ebenso liegen links von Zeus (mit Adler und Blitz) und rechts von Herakles (mit der Keule) je ein gefallener Gigant.

Nach Norden angrenzend, ja später einen Teil des alten Tempels überbauend, wurde das Erechtheion (früher Tempel der Athena Polias genannt) im letzten Drittel des 5. Jahrhunderts errichtet. Begonnen wahrscheinlich in der Ruhezeit nach dem Nikiasfrieden im Jahre 421, war der Tempel 409 noch nicht unter Dach, auch läßt sich die Zeit seiner Vollendung nicht genau bestimmen, etwa im Beginn des 4. Jahrhunderts. Größere Umbauten hat er im Altertum nicht erfahren, erst im Mittelalter wurde er zur byzantinischen Kirche, wie oben erzählt ist, umgestaltet, später von dem türkischen Pascha als Harem benutzt; in der Neuzeit ist er verfallen, doch wird er jetzt wiederhergestellt, soweit alte Bauglieder vorhanden sind; freilich bleiben viele Fragen ungelöst und noch manches wird bestritten.

Über unbedeutende Reste der alten Königsburg, des Pandroseion und eines alten Kekropsheiligtums hin bis zum „alten Tempel“ ist das neue Heiligtum einst da errichtet, wo die alten Kultmale (Ölbaum, Dreizackmal und Meerwasserbrunnen) sich befanden, doch war der Boden sehr ungleich (bis 3 m Unterschied zwischen West und Nord zu Süd und Ost) und darum der Bau schwierig, wie der Grundriß zeigt.

Bild XLV: Erechtheion-Grundriß (Stödtner, Nr. 21498).

Wir müssen einen von Osten nach Westen gerichteten, auf drei Stufen stehenden Tempelkern annehmen, an welchem nördlich und südlich je eine Vorhalle angefügt ist; der Tempel ist also ein ionischer Prostylos; der Unterbau war aus Poros, der Oberbau aus pentelischem Marmor; die Ausführung richtete sich nach den alten Kultstellen. Der ionische Tempelkern, mit Säulenstellung an den Schmalseiten und mit glatten Marmorwänden an den Langseiten, hatte oben dreiteiliges Gebälk und einen Friesstreifen,

Bild XLVI: Friesstück des Erechtheions (Stödtner, Nr. 10639),

dessen weiße Marmorfiguren auf dunklem eleusinischen Steine angeheftet waren, ohne daß wir das Dargestellte bestimmen können; die Giebel waren

ohne statuarischen Schmuck. Bei der argen Zerstörung ist auch das Innere schwer festzustellen, doch steht fest, daß nach der ostwärts gelegenen Vorhalle zunächst die Cella der Athena kam: dort befand sich das hölzerne, angeblich vom Himmel gefallene Kultbild der Athena Polias und Weihgeschenke, z. B. das Schwert des Mardonios; durch eine Querwand war davon die 3 m tiefere Erechtheioncella, das eigentliche Erechtheion, getrennt, wo sich ebenfalls Weihgeschenke befanden neben den Altären des Poseidon-Erechtheus, des Butes, des sagenhaften Stammheros des Butiadengeschlechts, und des Hephaistos. Daran schloß sich ein durch eine Tür zugänglicher Vorraum (Prostomiaion) an, welchem die durch eine noch vorhandene Prachttür von der Erechtheioncella zugängliche nach Westen verlängerte 3 m tiefer liegende nördliche Vorhalle,

Bild XLVII: Erechtheion, nördliche Vorhalle mit Tür (Stödtner, Nr. 19077),

(mit dem Dreizackmale, das sind drei in Bogen geordnete Felslöcher, über denen im Altertum Pflaster und Dach ausgespart waren) vorgebaut war, die auch Gebälk und Fries wie der Tempelkern hatten; von der Nordhalle konnte man durch eine Tür ins Pandroseion gelangen, das zur Zeit des Erechtheions kein Tempel, sondern nur ein heiliger Bezirk war, in welchem der heilige Ölbaum der Athena stand, und mehr nach Westen der schon mehrfach erwähnte Zeusaltar. Die Westfront des Heiligtums war so ausgeführt, daß auf hoher Brüstung vier ionische Halbsäulen standen, zwischen denen sich drei fensterartige Öffnungen befanden. Vor dem Prostomiaion nach Süden wurde dann, aber schmäler als die Nordhalle, die Südhalle, die berühmte Korenhalle,

Bild XLVIII: Korenhalle (Stödtner, Nr. 106),

vorgebaut, hinein in den Bezirk des alten Tempels: über den auch hier durchlaufenden drei Stufen erhebt sich ein Sockel hochgestellter Platten, auf dem die Karyatiden oder Koren,

Bild XLIX: Karyatiden (Stödtner, Nr. 6134),

— sechs Mädchengestalten aus Marmor — standen, von denen eine im Bilde gezeigt wird. Von ihnen hat Lord Elgin auch eine nach London entführt, die an Ort und Stelle in Athen leider in geschmackloser Weise durch eine Gestalt aus Terrakotta ersetzt ist: im Bilde zeige ich die Londoner Karyatide,

Bild L: Die Londoner Karyatide (Stödtner, Nr. 8427).

Die Mädchen sind Trägerinnen des dreiteiligen Gebälks wie beim Schatzhause von Knidos (bezw. Siphnos) in Delphoi. Das flache Dach des Tempels wurde durch Marmorplatten gebildet; im Südwesten stieß vielleicht ein anderes Bauwerk an, das Kekropion, unter welchem sich das Kekropsgrab befand, bedeckt mit einer großen Marmorplatte, die an die Korenhalle anstieß.

Von der Nordhalle bis zur alten Burgmauer befand sich später Marmorpflaster, vielfach unter ihm Mauerreste uralter Häuser, auch von Altären; und Weihgeschenke standen dort in reichlicher Anzahl (hier sind die früher erwähnten archaischen Frauen- und Mädchengestalten gefunden), ein Wald von ehernen und marmornen Kunstwerken, auf deren Schilderung hier nicht näher eingegangen werden kann, wie auch nicht auf die Grotten am nördlichen Burgabhang (Apollon- und Pangrotte), nur ein Bild dieses ganzen Nordabhanges mit den neuesten Ausgrabungen sei gezeigt:

Bild LI: Nordabhang der Akropolis (Stödtner, Nr. 20253).

Was den Südost- und Südabhang der Burg betrifft, so ist Bemerkenswertes

Bild II

nur vom Dionysostheater und dem Odeion des Herodes Attikos erhalten; daher sollen nur diese noch etwas eingehender behandelt werden, während nur kurz auf die im geschichtlichen Abrisse bereits erwähnten Odeion des Perikles, Asklepieion und Eumeneshalle hingewiesen werden kann.

Das Odeion, das Perikles um das Jahr 445 am südostlichen Burgabhange errichtete, wurde im mithridatischen Kriege im Jahre 86 von den Verteidigern der Burg selbst, von dem pontischen Feldherrn Aristion, eingeäschert, aber kurz darauf wieder auf Kosten des Königs von Kappadokien, Ariobarzanes II. Philopator durch die Baumeister C. und M. Stallius und Melanippos, wahrscheinlich in der alten Form aufgebaut. Es war ein hölzerner Rundbau mit einem zeltförmigen Dache, innen mit steinernen Säulen, und hatte zahlreiche Sitzplätze, angeblich eine Nachahmung des Königszeltes, das Xerxes mit sich geführt hatte; es erhielt sich als die größte und schönste Musikhalle der hellenischen Welt bis in die römische Kaiserzeit. Später diente es zu Theaterproben und manchem anderen Zwecke, wie z. B. als Gerichtsstätte und zum Hörsaal.

Südwestlich davon unten am Burgabhang lag das berühmte Dionysostheater:

Bild LII: Dionysostheater, Inneres (Stödtner, Nr. 5566).

Hier war geweihter Boden, da die unsterblichen Werke der großen athenischen Dramatiker in diesem Theater ihre Erstaufführungen erlebten. Es ist hier nicht der Ort, über die Entstehung des griechischen Theaters aus dem kreisrunden Tanzplatz des Dionysischen Chores, wie es Wilhelm Dörpfeld angenommen und nach unserer Meinung auch bewiesen hat, Näheres beizubringen; es sei nur geschildert, wie das athenische Theater, dessen Lage seit Ende des 18. Jahrhunderts richtig erkannt und im 19. Jahrhundert (besonders von Strack 1862 und 1886—1895 von Dörpfeld) völlig freigelegt ist, entstand, was es war, und was von ihm noch erhalten ist.

Die großen Dionysien feierte man zuerst durch festliche Aufführungen von Chorgesängen auf dem Markte; aber als in der 70. Olympiade (500 bis 497 v. Chr.) die hölzernen Schaugerüste zusammenbrachen, baute man am südlichen Burgabhange in dem heiligen Bezirke des Dionysos Eleuthereus — in dem noch ein älterer und ein jüngerer Tempel entdeckt sind — einen neuen Zuschauerraum, ein Theatron, mit einer neuen Orchestra, d. h. um eine kreisrunde Orchestra, aus polygonalen Steinen von Burgkalkstein, befestigte man auf dem Bergabhange hölzerne Zuschauerplätze, die, ohne daß ein eigentliches Bühnengebäude vorhanden war, erst am Ende des fünften vorchristlichen Jahrhunderts steinernen (aus Poros) wichen, und erst im vierten Jahrhundert baute man diese Plätze regelrechter und schmuckvoller aus, eine Umgestaltung, welche der bekannte Redner Lykurgos vollendete, an dessen Namen sich so der Bau des steinernen Theaters in Athen knüpft, wie es dann das Altertum hindurch bestanden hat. Dieser Zuschauerraum war über 30 m hoch, 90 m tief und etwa 100 m breit. Judeich (a. a. O. S. 277) beschreibt es so: Die Form ist durch das Gelände bestimmt und deshalb nicht ganz regelmäßig. Die aus großen Quadern von Breccia (grobes und festes Konglomeratgestein aus Phaleron) aufgeführten Abschluß- und Stützmauern zeigen im Westen und Nordwesten nahezu Kreisform, im Osten gerade Linien, auch ist die Südwestecke stark eingezogen. Zwei Umgänge (*διαζώματα*) in der Richtung der Sitzstufen teilten den ganzen Raum in drei rangartige Abschnitte. Vertikal durchschnitten die ganze Anlage eine Anzahl von Treppen. Das Theater faßte Sitze für etwa 15000 Menschen; die vorderste Reihe nahmen Thronsessel aus pentelischem Marmor für die Priester und obersten Beamten ein: man liest noch auf dem Ehrenplatze in der Mitte die Bezeichnung des Platzes des Dionysospriesters, auch des des Archon Polemarchos und der Thesmotheten:

Bild LIV: Dionysostheater, Marmorsitze (Stödtner, Nr. 4631).

Was jetzt vom Bühnengebäude erhalten ist, stammt aus römischer Zeit, hat also für Alt-Athen nur wenig Bedeutung, und darum sei nur kurz erwähnt, daß das hohe Bühnengebäude zurückgerückt war und eine Schranke erhielt, welche aus hochgestellten und mit Marmorreliefs geschmückten Platten bestand; diese können wir noch jetzt bewundern, wie das folgende Bild zeigt:

Bild LIV: Dionysostheater, Reliefs der römischen Bühne (Stödtner, Nr. 19109).

Es sei besonders auf die kauernden Silenen aufmerksam gemacht, die als Träger der Bühne gedacht sind. Im Dionysostheater standen die Statuen der drei großen Tragiker Athens: Aischylos, Sophokles und Euripides: sie haben diesen Boden geweiht zu einem Platze, den die ganze gebildete

Welt als einen für sie verehrungswürdigen ansieht, und den wenigstens im Geiste nach bildlicher Vorführung sich veranschaulichen zu können, jeder Gebildete sich freuen muß.

Nach Westen grenzt an das Theater, unmittelbar an den steilen Burgfelsen sich anlehnend, mit einem Flächeninhalt von rund 3000 Quadratmeter das Asklepieion, wahrscheinlich dort auf der Osthälfte der Südterrasse an der Burg angelegt wegen mehrerer Quellen, die aus dem Burgabhange hervorkommen, südlich begrenzt vom Burgrundweg. Wir haben in ihm eines der an vielen Orten Griechenlands, ja der ganzen altgriechischen Kultur bis nach Kleinasien im Osten und nach Italien im Westen hin so bedeutsamen Heiligtümer des Heilgottes vor uns, die, modern gesprochen, öffentliche Krankenhäuser gewesen sind, allerdings von Priestern eingerichtet und geleitet, ausgezeichnet durch gesunde Lage und gutes Trinkwasser und mit suggestiver Behandlung der Kranken (mittels des Tempelschlafes und Traumorakels), sie müssen, ausgehend von dem großartigen Heiligtum in Epidauros, erst noch genauer erforscht werden, ehe sich erschöpfende Mitteilungen über sie machen lassen. Vom Asklepieion in Athen — in der Stadt, es lag auch eins im Peiraieus —, das wahrscheinlich aus dem Ende des fünften vorchristlichen Jahrhunderts stammt, und in welchem auch Hygieia und andere Kinder des Asklepios, auch Herakles verehrt wurden, ist freilich nur wenig Erkennbares und zwar nur als Ruinenreste der Fundamente erhalten, sowohl der den Bezirk umgebenden Grenzmauer als auch zweier kleiner Tempel, eines im Osten und eines im Westen, des Altars und endlich der zwei Hallen, die noch dazu seit dem vierten vorchristlichen Jahrhundert bis in die römische Zeit mehrfache Umbauten erfahren haben.

s. Bild II.

Den unteren südlichen Burgabhang nahm die gleichzeitig mit dem Asklepieion in den Jahren 1877 und 1878 freigelegte große Halle ein, welche der pergamenische König Eumenes II. errichtete (in der ersten Hälfte des dritten vorchristlichen Jahrhunderts), den Südwestabhang aber, über welchem das choregische Denkmal des Nikias (aus dem Jahre 419 v. Ch.) thronte, das noch ziemlich gut erhaltene Odeion des Herodes Attikos, — desselben, welcher auch das panathenaische Stadion in Athen mit Marmorsitzen versah und in Olympia die nach ihm benannte Exedra als architektonischen Abschluß der Wasserleitung aus dem oberen Alpheiostale baute —

Bild LV: Theater des Herodes Attikos, Äußeres (Stödtner, Nr. 20254)

gegen die Mitte des zweiten vorchristlichen Jahrhunderts (im Jahre 161 eingeweiht) gebaut und seit der Mitte des 19. Jahrhunderts von der griechischen archäologischen Gesellschaft freigelegt. Aus Burgkalkstein gebaut,

mit Marmor verkleidet, besitzt es die bekannte Gestalt des römischen Theaters, mit dem sorgfältig ausgebauten Bühnenhause, das hier aber mitsamt dem Zuschauerraum durch ein gewaltiges Dach von Zedernholz überspannt war; dieser Raum ist genau halbkreisförmig und faßt etwa 5000 Menschen:

Bild LVI: Theater des Herodes Attikos, Inneres (Stödtner Nr. 20255).

Der Mittelbau des Bühnengebäudes besaß ein Erdgeschoß und zwei Stockwerke, seine Fassade öffnete sich nach der Straße zu mit großen Bogenfenstern.

So stehen wir am Ende unserer Betrachtungen, ohne aber nicht noch einmal erwähnt zu haben, daß alles, wie die Rekonstruktion Durms

Bild X: Rekonstruktion von Durm (Stödtner Nr. 21508).

noch einmal zeigen soll, als die Akropolis noch keine Ruinenstätte, sondern voll der noch unversehrten edelsten Werke der Architektur wie der Plastik war, der herrliche mächtige Parthenon, ebenso großartig als edel, alles überstrahlte, neben ihm das im Vergleich mit ihm zierlich schöne Erechtheion, davor der Prachtbau der Propyläen, diesem zur Seite in feiner Anmut der Niketempel.

Es gehört allerdings ein kühner Flügelschlag der Phantasie dazu, aus dem Trümmer- und Ruinenfelde, wenn man oben auf ihm weilt, die ursprüngliche Pracht erstehen zu lassen, und jedes fühlende Herz beschleicht fast ein Gefühl der Wehmut, und auf die Lippen drängt sich die unwillige Frage: warum mußte das alles untergehen? und vieles noch in der Neuzeit? Aber getröstet wird man schon, wenn man in Athen weilt und von den Straßen der Stadt aus den Blick empor zur einzig schönen Ruinenstätte der Akropolis lenkt, von wo die goldig schimmernden Riesensäulen des Parthenons herabgrüßen. Und vollends wenn man in heller Mondscheinnacht — und dieses ist erlaubt, und viele haben es getan — die Akropolis besucht. Dann ist man ebenso gerührt als entzückt über das, was man sieht: in weiter Ferne schweift der Blick von Nikepyrgos über Salamis' heiliges Meer hin und mehr links zur Insel der Aigineten und zu den fern in dunkeln Schatten liegenden Bergen der Peloponnesos; — und steigt man durch die Ruinen der Propyläen empor und betritt „die heilige Straße“ unweit der Stelle, wo einst die Riesenstatue der Athena Promachos stand, vor sich den Parthenon und das Erechtheion, dann huschen wohl als magische Schatten Gestalten der Vergangenheit über die Trümmer, der Blick umschleiert sich, und vor unserem geistigen Auge wird die ganze verschwundene Pracht

wieder durch die zurückblickende Phantasie hervorgezaubert, und angeregt durch die Poesie der Trümmer rufen wir mit Aristophanes aus:

ὦ ταὶ λιπαραὶ καὶ ἰοστέφανοι καὶ ἀριζήλωτοι Ἀθῆναι

„o veilchenbekränzte, du glänzende Stadt
neidwürdigste, unser Athen du“ —,

und mit dem deutschen Dichter, der Hellas voll verstand:

— „Athen,
Seiner Schönheit lichte Sterne
werden uns zu Haupte stehn“ —

ja, stets auch in der Erinnerung, und wir kehren dann heim mit dem Gefühl, das mich nie wieder verlassen hat: ich sah etwas, was das Schönste mit ist, das Gottes weite Erde bietet — beglückt, wer es schaut!

---

2. Ein paar Kunstanschauungsstunden in Prima.

Von Oberlehrer K. Gomolinsky (Wattenscheid in Westfalen).

I. Perikles.

Original: Marmorbüste im Britischen Museum.

Lehrer: Was lesen wir unter der Büste?

Schüler: Ein paar Buchstaben sind beschädigt, aber man kann ganz deutlich *Περικλῆς* entziffern.

L.: Wir haben zwei Zeugnisse aus dem Altertume, die uns von einer Statue des Perikles berichten. Nach Plinius d. Ä. hat der Erzgießer Kresilas, ein Zeitgenosse des Pheidias, eine Bronzestatue von ihm verfertigt, und Pausanias erzählt von einem Standbilde des Mannes, das in der Nähe der Propyläen und der Riesenstatue der Athena Promachos gestanden habe, doch nennt er nicht den Namen des Künstlers. Beide Bildsäulen sind ein und dieselbe, das lehrt ein Marmorblock, der unter den Trümmern der Akropolis gefunden ist mit einer Inschrift, die Kresilas als den Verfertiger der Statue des Perikles bezeichnet, die darauf gestanden hat. Die Herme, die wir sehen, ist jedenfalls in römischer Kaiserzeit in Marmor nach dieser Bildsäule gearbeitet worden. Sie wurde 1781 in der sog. Villa des Kassius bei Tivoli gefunden und kam später in das britische Museum.

Was ruft uns der Name Perikles sofort ins Gedächtnis zurück?

S.: Die Blütezeit Athens, das sog. Perikleische Zeitalter.

L.: Was will das besagen?

Hier kann unter Benutzung und Auffrischung der in den Schülern von der Geschichte und dem sonstigen Unterrichte her vorhandenen Kennt-

nisse der Begriff der Blütezeit eines Volkes, hier Athens zu deutlicherer Vorstellung gebracht werden, so daß also die bisherige Machtentwicklung, die tatsächlich vorhandenen Machtmittel sowie die in den Volkskräften liegenden Möglichkeiten kurz zur Sprache kämen: hier also vor allem die politische Machtstellung, der Reichtum und der empfängliche, edel veranlagte Sinn des athenischen Volkes. Und dabei der Gesichtspunkt, wie Perikles als treibende Kraft zu bewahren, zu sichern, zu mehren und zu steigern bestrebt ist. Wie er einer jener schöpferischen Staatsmänner, jener Jahrhundertmenschen war, die ein Volk zur rechten Zeit hervorbringt, damit sie ihm bei seinem Suchen und Tasten nach dem Aufstiege die Richtung geben; die, mit ihres Volkes Seele vertraut, ja, sie in sich verkörpernd mit allen ihren Fähigkeiten, Eigenarten, Bedürfnissen, Ahnungen, Strebungen, den Zauberstab in den Händen führen, mit dem sie alle Kräfte entfesseln und auf den Höhenweg bannen. Kurz: inwiefern war Athen die erste Macht Griechenlands, und wie war Perikles in Sicherung und Ausbildung dabei beteiligt? Denn sein Traum war stolz: ein festes Bundesstaatsgefüge aller griechischen Stämme mit Attika als Spitze, wie Preußen in Deutschland. Und da mußte das griechische 1866 durchgekämpft werden; der Kampf wäre auch siegreich für Athen ausgefallen, wenn Perikles nicht sobald hinweggerafft worden wäre. Wo lesen wir das?

S.: Bei Thukydides im 2. Buche.

L.: Gesicherte staatliche Machtstellung, Bürgerwohlstand und Staatsreichtum: das sind nun aber die Wurzeln, aus denen die Blüten der Wissenschaften und Künste emporsprießen. Ihre Kräftigung und Gesundung war daher die unablässige Sorge des Staatsmannes, um das andere Ziel zu erreichen, nämlich Athen zum geistigen Vororte, zum Kulturmittelpunkte, zum Träger höchster hellenischer Bildung in Griechenland zu machen. Athen sollte durch künstlerische Taten zu einem Glanzpunkte der bewohnten Erde werden. Und daran denken wir besonders, wenn wir vom Perikleischen Zeitalter sprechen. An Wehrkraft und Kriegsbereitschaft jedem Gegner gewachsen oder überlegen, an Bildung und Kunst das Vollkommenste leistend: so sollte seine Athenestadt sein. Durch Werke vollendetster Kunst sollte sein Volk sich ein Denkmal setzen, das noch den spätesten Geschlechtern von seiner Macht und Herrlichkeit zeugen sollte. Dabei kam ihm die hohe künstlerische Begabung seines Stammes zu Hilfe, ferner der Schwung der Stimmung, den die ruhmvolle Bewährung in den furchtbaren Perserkriegen erzeugt hatte: Kräfte, die es für ihn zu nähren galt. Er wußte aber, wenn das Volk, von seinem Geiste beseelt, solches schaffen sollte, dann mußte er es beherrschen und in der Hand halten. So kennen wir manche Mittel, die den Eindruck erwecken können, als enthielten sie ein Bemühen um die Volksgunst.

S.: Die Schaugelder — den Richtersold — die Anwesenheitsgelder für die Teilnahme an der Volksversammlung — den Kriegersold — Geldspenden — Fürsorge für wohlfeile Lebensmittel —

L.: U. a. Unter welchem Gesichtspunkte können diese Mittel aber auch betrachtet werden?

S.: Alle, auch die Ärmeren, sollen in der Lage sein, sich des Lebens zu freuen und an den Festen teilzunehmen, und nicht durch Rücksichten auf den Arbeitsverdienst an der Ausübung ihrer staatsbürgerlichen Pflichten verhindert werden.

L.: Die Feste aber, vor allem die dramatischen Aufführungen, bargen künstlerische und sittliche Bildungskeime, die über des Lebens Notdurft erhoben, Gefühl und Denken anregten und den Geschmack verfeinerten; die Teilnahme anderseits an den Gerichten und Volksversammlungen bewirkte eine politische Schulung, wie sie das Zeichen allgemeiner hoher Volksbildung ist. Alle sollten Freude an ihrem Staate haben und sich als seine Glieder fühlen. Wann wird aber diese Freude um so vollkommener sein?

S.: Je tiefer das Verständnis vom Staate ist.

L.: Welche Eigenschaften könnten wir also hiernach schon dem Perikles zusprechen?

S.: Staatsklugheit — Liebe zum Volke — Verständnis für die Bedürfnisse des Volkes —

L.: Gewiß, wir werden das noch besser einsehen. Jedenfalls fand er in dieser Förderung der Bildung des einzelnen, mochte sie staatsbürgerlich oder geistig und künstlerisch sein, auch einen wichtigen Bestandteil der politischen Macht zu pflegen. Denn was frommen Schwerter und Mauern und Schiffe, wenn nicht die Herzen glühen, die Einsicht klar und hochstrebend der Wille ist? Wir fanden aus des Perikles eigenem Munde eine wundervolle Darlegung des Geistes der athenischen Verfassung als des Ideales einer Verfassung überhaupt.

S.: In der Grabrede auf die im ersten Kriegsjahr Gefallenen, seiner berühmten Leichenrede.

L.: Wie konnten wir den Grundgedanken fassen?

S.: Es ist eine Lust, in Athen zu wohnen und zu leben, und wer sollte nicht gern für unsere Stadt fallen?

L.: Und ferner fanden wir einen Satz, mit dem er kurz und schlagend das Wesen des athenischen Geistes und athenischer Art ausdrückte.

S.: *Φιλοκαλοῦμεν μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας*: wir lieben die Kunst mit Einfachheit und wir pflegen die Wissenschaft ohne Weichlichkeit. Perikles dachte sich gewissermaßen den athenischen

Staat als stolzes Gebäude oder als einen Tempel, an dessen Giebel diese Inschrift stehen müßte.

L.: Ja, so trachtete er diesen Tempel auszubauen und auszuschmücken, nach innen und außen, fest und schön durch Wehrkraft und Bildung. So entfalteten sich die Keime der Wissenschaften und Künste in seinem Athen und gelangten zum Teile zu höchster Blüte. An welche Namen denken wir?

S.: An Sophokles und Euripides, an Pheidias, Mnesikles, Iktinos und Kallikrates, Polygnotos und Parrhasios — und Kresilas — und Myron —

L.: Und an manche andere, ihre Schüler und Mitstreber. Solche Männer dichteten in seinem Athen, schufen, von seinem Geiste befruchtet und von seinem Willen gefördert, ihre Meisterwerke, die die Akropolis zum Sammelpunkte des Schönsten machten, was jene Zeit hervorbrachte. Am Genie entzündet sich das Genie, und in einem glücklichen Staate unter hochsinniger Leitung erstehen auch die Männer, welche die Kunstträume verwirklichen. An welche Schöpfungen denken wir?

S.: An die Propyläen mit ihren Nebenbauten — an das Erechtheion — an den Parthenon — an das Odeion des Perikles — an die Marmorhallen und Bildwerke, die Burg und Stadt schmücken.

L.: Konnte nun Perikles solche Wirkungen erzielen, wenn er nicht selbst die Bildung seiner Zeit in sich vereinigte?

S.: Nein. Wir wissen, daß er durch eingehendes Studium der Philosophie eine volle Einsicht in die menschlichen und göttlichen Dinge gewonnen, mit den Künsten vertraut war, das Staatswesen zum Gegenstande ernsten Studiums gemacht hatte und durch seine Beredsamkeit unter die größten Redner aller Zeiten gehört.

L.: Die ausgezeichnetsten Künstler, Dichter, Denker, überhaupt, was hervorragte durch Geist und Können, bildete um ihn einen vertrauten Kreis, dessen Mittelpunkt er war, durch das Schöpferische seines Wesens mehr gebend als empfangend. Was wäre Pheidias ohne Perikles, Michelangelo ohne die Mediceer und die Päpste?

So trug vor allem auch seine Beredsamkeit dieses besondere Gepräge einer umfassenden Genialität. Sein Denken wurzelte im lebendigen Leben, stand im Dienste der Tat, strebte nach Verwirklichung, und wir könnten uns von seiner Art zn sprechen eine Vorstellung machen, auch wenn wir nicht eine bestimmte Überlieferung davon hätten.

S.: Er legte Wert auf den Inhalt, weniger auf die kunstmäßig abgewogene Form.

L.: Was heißt das?

S.: Er wollte weniger schön als wahr sprechen — er wollte durch seine Rede überzeugen, fortreißen, erschüttern, nicht dem Ohre schmeicheln, sondern Nachdenken und Handeln hervorrufen.

L.: Er suchte also nicht das Seinige, nicht seinen Ruhm, nicht Bewunderung und Beifallklatschen, sondern wollte, daß man ihn verstehe, erfasse und überzeugt zu der Größe seiner Anschauungen tatbereit heranreife. Wir dürfen uns denken, daß es keinen schöneren Lohn für ihn gab, als wenn seine Zuhörer stumm, ernst, ergriffen und nachdenklich auseinandergingen. Daß dabei seine Rede, als die Offenbarung eines so eigenen, künstlerischen Geistes, auch durch die Form bedeutend und genußreich war, wie hätte es anders sein können? Wir haben die rühmendsten Zeugnisse aus Ciceros Feder[1], die alles dies bestätigen.

S.: Wegen seiner Beredsamkeit hieß er auch der Olympier. Eine große Rede von ihm war ein Ereignis in Griechenland von der Gewalt eines Gewitters.[2]

L.: Und wie sagt Thukydides in seiner Charakteristik?

S.: Wenn die Athener zur Unzeit übermütig waren, dann dämpfte er ihren Sinn, zagten sie grundlos, so richtete er sie wieder auf.

L.: Betrachten wir das Auge des Mannes, das beherrschend aus dem Antlitze zu uns spricht... Wie würden Sie es beschreiben?

S.: Es ist groß — schön geschnitten — weit geöffnet — es liegt in einer geräumigen Höhle unter der Stirn —

L.: Wie ist diese?

S.: Sanft gewölbt — die Augenbogen zeigen einen kräftigen, ebenmäßigen Schwung —

L.: Denken wir uns den lebendigen Augapfel hinein, welchen Eindruck müßte das Auge machen?

S.: Es müßte leuchtend — geistvoll — entschieden aussehen.

L.: Hoffentlich galt das homerische *ἑλίκωψ* auch noch für die späteren Griechen. Das ganze Wesen des Mannes mußte aus den Augen sprechen. Unter der kräftig ausladenden, gedankenreichen Stirn schauen sie voll und klar hervor. Mit ruhigem Blick, dem nichts entgeht, umschauen sie die Dinge der Umwelt. Sie sind der helle Spiegel eines Geistes, der, an allem lebhaft teilnehmend, alles in sich aufnehmend, doch unbeirrt und fest in sich ruht und über den wechselnden Erscheinungen seine klaren Bahnen zieht. Denn das fühlen wir, daß unter dem lebendigen Feuer eine ruhige Tiefe webt. Es ist auch das sichere, selbstbewußte Auge dessen, den nicht

1) Brut. 9, 38; 11, 44.

2) *Ἤστραπτεν, ἐβρόντα, συνεκύκα τὴν Ἑλλάδα.*

nur Geist, sondern auch Geltung und vornehmste Geburt aus der Masse herausheben. Denn wir wissen, daß zu seinem inneren Adel der äußere hinzukam: er trug einen hohen Namen und gehörte einem glänzenden Geschlechte an.

S.: Er war der Sohn des Xanthippos, des Siegers von Mykale, und stammte von Mutterseite her aus dem alten und reichen Hause der Alkmaioniden.

L.: Wie können wir das ganze Antlitz, äußerlich betrachtet, bezeichnen?

S.: Es ist ein schönes Männergesicht — länglich rund — regelmäßig — auch Nase, Mund und Wangen sind wohl gebildet und zeigen wie Stirn und Augen edle und dabei kräftige Formen.

L.: Betrachten wir die einzelnen Teile für sich; indem wir jedesmal das übrige verdecken, so treten diese Formen noch besser hervor...... Denken wir uns dazu einen schlanken, ebenmäßigen und kraftvollen Körper, der die Gewohnheit planvoller Leibesübungen im Geiste athenischer Erziehung und athenischen Lebens verriet, so werden wir uns vorstellen, wie die ganze Erscheinung im Einklange mit dem Kopfe das Gepräge der Vornehmheit und des Adels zeigte, das zum Gebieten zu bestimmen schien. Dabei verstärkte, wie wir wissen, eine ernste Zurückhaltung den vornehmen Eindruck seines Auftretens, so daß das gegen alles Aristokratische mißtrauische athenische Volk auch ihm anfangs dieses Gefühl entgegenbrachte, zumal er Ähnlichkeit mit dem wegen seiner Schönheit berühmten Peisistratos gehabt haben soll. Indessen merkte man bald, daß in diesem Aristokraten echter athenischer Geist lebte, der nur an die Demokratie glaubte. Und er vermied es geflissentlich, sich im Äußern von seinen Mitbürgern zu unterscheiden. Trägt sonst noch etwas zur männlichen Schönheit des Kopfes bei?

S.: Das üppige Lockenhaar, das unter dem Helme hervorquillt, und der schön gekräuselte Vollbart, der das Antlitz umrahmt.

L.: Vergleichen Sie in bezug auf diesen noch den Kopf des Zeus oder des Homer oder Sokrates!

S.: An unserer Büste ist er nicht so lang und zeigt auch nicht die wirre Fülle — er ist kurz gehalten und sorgfältig gepflegt.

L.: Worauf läßt das schließen?

S.: Auf Eitelkeit.

L.: Nun ja, es gibt auch eine erlaubte oder berechtigte Eitelkeit, die auf das wohlgeordnete Äußere etwas hält. Man kann in einen Spiegel sehen aus Eitelkeit und aus Reinlichkeitsgefühl. Es läßt das einen Schluß zu auf die Lebensgewohnheiten und verrät den feingebildeten Mann von Welt, dem so etwas Bedürfnis ist. Jedenfalls war es eine Eigentümlich-

keit des Perikles und gewährt uns auch noch einen Standpunkt mit für die Beurteilung der Büste.

S.: Wir erkennen die treue Nachbildung der Wirklichkeit.

L.: Gewiß, denn wir haben es mit einem Porträt zu tun. Den Eindruck gewinnen wir aber überhaupt von dem ganzen Kopfe, daß er kein Gedankenbild, keine Phantasieschöpfung ist, sondern eine bestimmte Person darstellt, die der Künstler gesehen hat. Oder nicht?

S.: Ja, er zeigt die lebensvollen, deutlichen Züge eines bestimmten Mannes.

L.: Dahin gehört auch noch ein anderer Zug. — — — — — —

S.: Der Helm auf dem Haupte —

L.: Auch. Ich meine aber etwas anderes — —. Es liegt in der Haltung.

S.: Der Kopf ist etwas nach links geneigt.

L.: Nun ja, das mag auch wohl eine Eigentümlichkeit des Perikles gewesen sein. Doch wollen wir nicht verschweigen, daß es auch möglich ist, daß die Idee, welche der Haltung der ganzen Statue zugrunde lag, diese Neigung bedingte, welche dann der Nachbildner des Kopfes beibehielt. Ich meine noch einen körperlichen Vorzug, einen sinnlich irdischen Zug im Gesichte zu erkennen. — — — — — — — — — —
Es wird nämlich überliefert, daß Perikles sehr einfach und nüchtern lebte.

S.: Das Antlitz verrät gesunde Lebenskraft.

L.: Ja. Glaubt man nicht den warmen Hautton tüchtiger und kerniger Mannesfrische zu sehen, den schönen Lohn der Mäßigkeit? Betrachten Sie die kräftig sich emporhebenden Wangen und den Mund mit seinen Lippen! Wie sind die?

S.: Breit und voll.

L.: Welche Farbe müssen solche Lippen im Leben wohl tragen?

S.: Sie müssen rot sein.

L.: So umspielt der Hauch blühend atmenden Lebens das Gesicht, zu dem das Lockengeringel das Seinige beiträgt. Beschreiben Sie mir jetzt einmal kurz im ganzen den Kopf.

S.: Es ist ein schönes, edelgeformtes Antlitz eines vornehmen Mannes im blühenden Alter, das von rüstiger Gesundheit und Schaffenskraft zeugt. Der Ausdruck bekundet geistiges Leben und besonders in den Augen geniale Tiefe und Weite, gepaart mit dem ruhigen Ernste des entschiedenen, sicheren Willens.

L.: Was erfuhren wir bei Thukydides über seine Amtsführung?

S.: Er war unermüdlich tätig, uneigennützig und unbestechlich, gewissenhaft in der Verwaltung der öffentlichen Gelder als Finanzminister

und Vorsteher der öffentlichen Bauten, voll Selbstverleugnung im Dienste seines Volkes.

L.: „Weinet nicht, ihr Treuen!
Immer war's mein Stolz,
Daß keines Bürgers Träne jemals floß
Um meinetwillen; laßt mich diesen Ruhm
Bewahren bis ans Ende.“ [1]

So mögen wir auch diese erhabenen Eigenschaften eines Staatsmannes, solch inneren Adel von den offenen Zügen ablesen.

S.: Er schmeichelte auch dem Volke nicht, noch redete er ihm nach dem Munde, sondern fuhr es auch heftig an, wenn es not tat.

L.: Was macht uns das wohl in dem Gesichte glaubhaft?

S.: Der Zug ruhiger Tatkraft und Hoheit und das gedämpfte Feuer des Auges.

L.: Er durfte sich auch bewußt sein, nicht das Seinige zu suchen, sondern seinem Volke zu dienen, um es zu erziehen und zum Höchsten zu leiten. Demokrat durch und durch, hielt er doch eine einheitliche Leitung des Staates für notwendig, die nach seiner Meinung den Männern gebührte, die Fähigkeit und Überlegenheit zur Führerschaft berechtigte. Nach dieser Führerschaft hat er im Bewußtsein seiner Kraft gestrebt und sie 15 Jahre lang behauptet. Was für eine Macht der Persönlichkeit! Denn kein Volk war wankelmütiger, leidenschaftlicher, unlenksamer, auf seines Willens Selbstherrlichkeit eifersüchtiger als das athenische. Was sagt Thukydides darüber?

S.: Er beherrschte das Volk mit vollkommener Freiheit und schob es ebensosehr, als er von ihm geschoben wurde, denn sein Einfluß beruhte nicht auf unerlaubten Mitteln. So war es dem Namen nach eine Herrschaft des Volkes, in Wirklichkeit die Regierung des einen führenden Mannes.

L.: Also der Mann spricht aus dem Kopfe zu uns, der das gebildetste und unbändigste Volk der Welt trotz Neid und Haß und Anfeindung in freiwilliger Unterwerfung nach seinem Willen leitete, ohne seiner Laune zu schmeicheln, ohne Gewalt und Verfassungsbruch bei völlig entwickelter Volksherrschaft. Was für ein bezwingender, an Hilfsmitteln unerschöpflicher Geist, was für ein untadeliger Charakter muß er gewesen sein, wo der Haß spähte und lauerte! Wie war es dem Miltiades, Themistokles, Aristides, Kimon ergangen?

Versuchen wir also, um dieses Rätsels Lösung zu finden, einmal mit einem Worte den geistigen Ausdruck im Kopfe dieses Staatsmannes zu fassen. Betrachten Sie den Kopf! — — —

1) E. Geibel, Der Tod des Perikles.

S.: Adel des Geistes und Adel der Seele — Geistesmacht und Seelengröße — Herrscherbewußtsein — Machtgewißheit —

L.: Oder vielleicht Fähigkeit zur Macht, Wille zur Macht, Bewußtsein der Macht — durch den Geist. Wie spricht sich auf manchen römischen Imperatorenköpfen dieses Bewußtsein aus?

S.: Durch einen harten, strengen, fast finsteren Ausdruck.

L.: Ist davon hier auch etwas zu finden?

S.: Im Gegenteil, es liegt ein verklärender Schein freundlicher Milde über allem.

L.: Treten Sie einmal etwas zurück und schauen aus größerer Entfernung!

— — — — — — — — — — — — — — — — — —

Was für einen Helm trägt er?

S.: Es ist der korinthische Visierhelm.

L.: Wie trägt er ihn?

S.: Er ist ein wenig hinaufgeschoben.

L.: Warum wohl?

S.: Weil er sonst ganz die schöne Stirn verdecken würde.

L.: Warum trägt er ihn wohl?

S.: Er kennzeichnet ihn als Soldaten, als Feldherrn.

L.: Wir wissen, daß er neben anderen wichtigen Ämtern meistens auch das des Strategen bekleidete, welches besondere Vollmachten verlieh. Warum kann ihm der Künstler den Helm nun wohl aufgesetzt haben?

S.: Vielleicht trug er ihn gern bei Gelegenheit in der Öffentlichkeit —

L.: Etwa wie Bismarck seine Kürassierstiefel trug?

S.: Oder er ließ sich gern so darstellen.

L.: Das wäre also ein dem Leben entnommmener Zug. Freilich läßt es sich nicht nachweisen. Man könnte auch an etwas anderes denken, das der Künstler durch ihn hätte andeuten wollen. — — Macht das Antlitz an sich einen kriegerischen Eindruck?

S.: Nein.

L.: Das scheint mir auch, trotz aller Kraft und Entschiedenheit, die daraus spricht. Man könnte vielleicht denken, der Künstler habe ausdrücken wollen, daß diese schöne, geistige Männlichkeit auch nach der Richtung hin mit Stärke gepaart war, daß sie nicht zögerte, wenn es not tat, für des Vaterlandes Heil und Ehre zum Schwerte zu greifen. War er doch auch der Leiter des großen Krieges, der unter ihm entbrannte. Doch geben wir solchen Gedanken nur Raum als dem, was sie sind, Anregungen, die von einem Kunstwerke ausgehen. Wir können uns auch mit der Erklärung begnügen, daß andere erhaltene Feldherrnporträts aus jener Zeit lehren, daß der Helm eben dieses Strategenamt andeutet. Wiewohl gerade bei

Perikles der Wunsch naheliegt, darin noch einen tieferen Sinn zu suchen, da er mehr als bloß Stratege war.

L. Wenn wir nun noch einmal den Mund, der ohne Zweifel neben den Augen der hervorstechendste Gesichtsteil ist, betrachten, so müssen wir noch etwas erkennen.

S.: Die Lippen sind ein wenig geöffnet.

L.: Woran könnte uns das erinnern?

S.: An die hohe Beredsamkeit des Mannes.

L.: Ja, dieser Mund und die Redegewalt, die von ihm ausströmte, waren der Hebel, durch den er seines Geistes Kraft wirken ließ und den Willen seiner Mitbürger bewegte. Oft genug hat er mit diesen ringen müssen und sie durch die Zaubergewalt seines Wortes bezwungen, oft genug die Angriffe seiner Widersacher entkräftet. Zweimal verdichteten sich die Anfeindungen zu einer förmlichen Anklage, gegen die er sich verteidigen mußte.

Was könnte uns also der Mund wohl in bezug auf eine besondere Absicht des Künstlers sagen?

S.: Er wollte Perikles als redend oder in dem Angenblicke, da er seine Rede beginnt, darstellen.

L.: Oder auch in dem Augenblicke, da er, vor der brandenden See der athenischen Volksversammlung stehend, eine Pause macht, genötigt vom Lärme der Gegner. Ruhig wie ein Fels, unerschütterlich, unbeirrt, unerregt: so wartet er ein Weilchen, umspannt mit seinem klaren Auge das Gewirr da vor sich, sich wissend im sicheren Besitze eines reinen Gewissens und der Waffe, die zum Siege führt. Dann öffnet er wieder den Mund, und verstummend lauschen alle dem unwiderstehlichen Strom seiner Worte. So ähnlich stand er wohl auch vor seinen Mitbürgern, da er am Grabe der Gefallenen des ersten Kriegsjahres in der Leichenrede sich selbst das herrlichste Denkmal schuf, worin er seinen Hörern einen tiefen Blick in den Sinn und die Schönheit ihres Staates ermöglichte und ihre Freude daran entfachte. Vielleicht hat auch dieser Gedanke den Künstler geleitet. Und so ist es wirklich der Olympier, der wie ein Gott über seinem Volke thront, es beherrschend mit den zündenden Blitzen und den vernichtenden Keilen seiner Worte. Die leise Neigung des Hauptes aber, die, wie wir hörten, wohl der Wirklichkeit abgelauscht ist, mochte Perikles zufolge seiner rastlos sinnenden Geistesarbeit überhaupt oder gerade in solchen Augenblicken der Rede eigentümlich sein.

S.: Selbst wenn die Haltung des Kopfes vom Nachbildner nur beibehalten ist, weil die ganze Statue sie zeigte, so hindert doch nichts, an-

zunehmen, daß der Sinn auch dieser so ähnlich war. Denn wie hätte der Künstler ihn passender verkörpern können, als in solch einem Augenblicke, wo die ganze Bedeutung des Mannes sich entfaltete?

L.: Sie haben recht. Und so verstehen wir am Ende noch besser den unverkennbaren weichen Schimmer der Milde auf dem Antlitze. Er begleitet den Seelenadel, ist ein Abglanz des während des Redens entfesselten geistigen Lebens, mochte aber doch in solchem Augenblicke in besonderer Färbung auf dem Gesichte des Mannes lagern. War es doch da vor ihm trotz allem sein geliebtes, ungezogenes, kernhaftes, tüchtiges Volk, das nur der rechten geduldigen Leitung, seiner Leitung, bedurfte, um das Herrlichste zu leisten.

Führt mich hinaus! Versinkend blickt der Tag
Aus goldnen Wimpern über Salamis,
Und kühler vom Piräus weht's herauf.
Mein Auge will noch einmal, eh' es sich
Auf immer zuschließt, ruhn auf dieser Stadt;
Denn über alles hab' ich sie geliebt
Und liebe sie noch heut in ihrer Not,
Wiewohl sie mein vergaß.
O, mein Athen,
Juwel von Hellàs, stolze Herrscherin
Des Meers und aller Götter Liebling einst,
Könnt' ich dich, Kodrus gleich, durch meinen Tod
Vom Fluch erretten, der in fahlen Qualen
Dumpfbrütend über deinen Zinnen hängt,
Wie freudig stürb' ich![1]

L.: Sein Tod in schwerer Stunde war für Athen ein harter Schlag. Wehmütig spricht es Thukydides aus. Was sagt er darüber:

S.: Die Nachfolger des Perikles in der Führung des Volkes waren ehrgeizige Parteimänner, von Eigennutz geleitet, die den Staat im Innern in Zwietracht und nach außen in eine unbesonnene, verwegene Abenteurerpolitik stürzten und ihn so zugrunde richteten. Raffte Perikles nicht ein tückisches Geschick hinweg, so wäre sein stolzer Traum verwirklicht worden.

L.: Daher hat vielleicht dem Künstler — ich wiederhole, was wir schon einmal früher sagten, Künstler sinnnen tief, und echtes Künstlerschaffen hat bei aller Beschränkung auf den Einzelfall doch etwas Allgemeines, oft genug traumhaft Weites — da er diesem Haupte den Helm aufsetzte, noch ein vollerer Gedanke vorgeschwebt: Schönheit, Geistesgröße, Wehrkraft — so schaut der Kopf uns an. In der Gestalt ihres leitenden

1) E. Geibel, Der Tod des Perikles.

Staatsmannes, mit dem sie schnell dahinsank, mochte die Glanzzeit Athens ein passendes Sinnbild finden.

Sterbend spricht Perikles:

Eine Welt
Von Schönheit, aufgeblüht in Stein und Erz
Und goldner Rede, bleibt als Zeugin stehn,
Was diese Stadt vermocht und wer ich war.
Denn hätt' ich nicht die flücht'ge Stunde kühn
Am Haar ergriffen, nicht das Farbenspiel
Der jungen Lebenssonne Strahl um Strahl
Versammelt wie in reines Spiegels Rund
Und jeder Kraft ihr höchstes Ziel enthüllt,
Wer weiß, sie hätt' in reichem Stückwerk sich
Umsonst zersplittert und um einen Kranz
Wär' Hellas ärmer, wie zum zweitenmal
Kein Gott ihn beut. Ich hab', als ich ihn wand,
Im Augenblick Unsterblichkeit gelebt
Und willig steig' ich drum hinab. Lebt wohl![1]

---

3. Luthers Stellung zur heiligen Schrift.

Eine Lehrprobe auf der Oberstufe.

Von Direktor Dr. Paul Pachaly (Perleberg).

Vorbemerkung. Martin Luther wird wohl in jeder evangelischen höheren Schule für Knaben oder Mädchen öfters behandelt, mehr als einmal im Geschichts- und mehr als einmal im Religionsunterricht. Preußens amtliche Lehrpläne schreiben das vor und gehen dabei nicht bloß von dem Gesichtspunkte der Wiederholung aus, die dem wichtigen Unterrichtsgegenstande gebührt, damit er sich dem Geiste des Lernenden unverlierbar einpräge, sondern rechnen fraglos darauf, daß derselbe Gegenstand anders in der Geschichts- als in der Religionsstunde und anders mit reiferen als mit unreifen Schülern durchzunehmen ist. Wenn für die Geschichte jeder Art in den oberen Klassen pragmatische Verinnerlichung und Verständnis der Gegenwart aus der Vergangenheit gefordert wird, so führt diese Richtlinie aus der Zersplitterung in die Konzentration, aus der Weite in die Tiefe.

Luthers Bedeutung für unsere Zeit ist groß und verschiedenartig. Sehr wichtig ist seine Stellung zur Bibel. Und Fragen wie diese sind meines Erachtens auf der Oberstufe im Religionsunterrichte notwendig zu erörtern. Wie ich hier eine solche Unterrichtseinheit bearbeite oder, richtiger gesagt, zusammen mit den Schülern erarbeite, wie ich deren Selbst-

---

1) E. Geibel, Der Tod des Perikles.

tätigkeit und Denklust und zugleich ihre lebhafteste Teilnahme anrege, sollen die folgenden Zeilen wiedergeben.

Es gibt in jedem Zweige des Religionsunterrichts zahlreiche Themen, die vorzüglich geeignet sind, den Verstand der Kinder zu üben und zu schärfen wie nur eine Aufgabe aus irgend einem Unterrichtsfache, z. B. der deutsche Aufsatz, das vermag. Das vorliegende Thema soll das zeigen und zugleich ein Beispiel von Stoffverarbeitung bringen. Zu dem Behufe müssen entsprechende Belehrungen vorangegangen sein.

Voraussetzung. Die Schüler müssen Luthers Lebensgang mindestens bis 1522 einschließlich, insbesondere seine religiöse Entwicklung kennen und unter seinen Schriften vom Inhalt der Thesen, der drei großen Schriften des Jahres 1520, von seiner Bibelübersetzung und seinem kleinen Katechismus eine deutliche Vorstellung haben. Ich selbst trete in die Betrachtung der Frage ein, nachdem ich die Bedeutung des Aufenthaltes auf der Wartburg und im Anschlusse daran das Werk der Bibelübersetzung skizziert habe. Der Lehrgang ist wie folgt.

Lehrgang. Zielangabe: Luthers Stellung zur heiligen Schrift.

Lehrer: Wir wollen heute miteinander Luthers Stellung zur heiligen Schrift betrachten. — Nennen Sie mir Äußerungen Luthers oder bestimmte Ereignisse aus seinem Leben, die die heilige Schrift betreffen!

Schüler: Luther sieht eine Bibel zum ersten Male auf der Universität zu Erfurt. — Er erklärt unter „Was ist das?“ die zehn Gebote im kleinen Katechismus nach den Worten Christi in der Bergpredigt. — Er liest in den paulinischen Briefen zu seinem Troste. — Er beruft sich Kajetan gegenüber 1518 auf die Schrift.

L.: Das mag genügen. Noch vieles andere gehört hierher. Doch wir wollen aufhören, Einzelheiten bunt durcheinander zu nennen. Wir wollen die Einzelheiten unter gemeinsame Gesichtspunkte zusammenfassen und so den Stoff zugleich sichten. — Womit wollen wir anfangen?

S.: Mit der Bibelübersetzung.

L.: Das wäre möglich, und in der nächsten Stunde, wenn wir die Aufgabe wiederholen, sollen Sie damit beginnen. Heute wollen wir lieber chronologisch vorgehen. Was ist dann das Erste? — (Da die Schüler unschlüssig schwanken, weitere Zergliederungsfrage): War Luther zu Hause mit der Bibel bekannt geworden?

S.: Nein, erst als Student; auf der Universität Erfurt fand er ein Exemplar der Bibel, das an Ketten angeschlossen war.

L.: Zu welchem Zwecke las er damals darin? Oder beachtete er sie nicht weiter?

S.: Er war überrascht und las sehr eifrig darin, weil sie ihm etwas ganz Neues war.

L.: Also weshalb las er sie?

S.: Er las darin aus Neugier.

L.: Wie können Sie seinen Beweggrund noch bezeichnen?

S.: Es war Wissenstrieb. — Er griff zu ihr zu seiner Unterhaltung.

L.: Halten Sie das fest! Und verfolgen Sie nun seine innere Entwicklung weiter! Wann griff er wieder zur heiligen Schrift?

S.: Im Augustinerkloster.

L.: Wie kam das?

S.: Er rang nach Sündenvergebung und fühlte, daß er diese durch die klösterlichen Übungen, durch Möncherei, nicht gewinne. Darum suchte er Belehrung über die Sünde und Gottes Verhalten zu dem Sünder in den Schriften Augustins und Paulus'.

L.: Auf das Suchen in der Schrift führte ihn aber nicht bloß das eigene Verlangen, die quälende Gewissensnot. Mit was für Worten suchte ihn seine teilnehmende Umgebung zu beruhigen?

S.: Man sagte ihm: Ich glaube — eine Vergebung der Sünden. — Oder: Der Gerechte wird seines Glaubens leben.

L.: Woher rühren die Worte?

S.: Der erste Satz steht im dritten Artikel, der andere — bei — Jesaja.

L.: Im Propheten Habakuk steht er. — Zu welchem größeren Ganzen gehört Habakuk?

S.: Zu den Propheten.

L.: Nennen Sie einen umfassenderen Begriff!

S.: Zum Alten Testament.

L.: Einen noch weiteren Begriff.

S.: Zur heiligen Schrift.

L.: Also wer verwies ihn außer seinem eigenen Bedürfnis auf die Schrift?

S.: Seine Freunde im Kloster wiesen ihn darauf.

L.: Mit welchem Erfolge vertiefte er sich in den Inhalt der heiligen Schrift?

S.: Er hatte Erfolg. Er faßte Vertrauen zu dem himmlischen Vater, der an seinem guten Willen sein Wohlgefallen habe, und der um Christi willen dem Sünder die Seligkeit schenke.

L.: Hier wollen wir einen Augenblick stehen bleiben auf unserem Wege und uns umwenden. Ich wiederhole: wann wurde Luther mit der Bibel bekannt?

S.: Als Student und als Mönch.

L.: Zu welchem Zwecke beschäftigte er sich mit ihr?

S.: Er las sie zuerst zur Unterhaltung und dann zur Belehrung.

L.: Wie wollen Sie überschreiben, was wir bis jetzt besprochen haben?

S.: Luthers Bekanntwerden mit der Bibel.

L.: Meinetwegen. — Tragen Sie jetzt das Erkannte im Zusammenhange vor!

S.:[1] Luther lernte die heilige Schrift weder im Elternhause noch in der Schule kennen. Er sah eine Bibel zum ersten Male in seinem Leben auf der Universitätsbibliothek zu Erfurt, ein Zeichen, wie wenig sie zu seiner Zeit verbreitet war. Sie lag dort angekettet und erregte sein Erstaunen und sein Interesse. Er blätterte darin und las zu seiner Unterhaltung dies und das, ohne einen festen Plan zu haben.

Anders war es im Kloster. Hier führte ihn die Absicht, ein bebestimmtes Bedürfnis zu ihr. Er brannte vor Verlangen zu wissen, wie er seine Sünden loswerde, oder, was auf dasselbe hinauskommt, wie er einen gnädigen Gott gewinne. Es kam hinzu, daß auch andere Menschen ihn indirekt auf den Trost der heiligen Schrift hinwiesen. Er forschte jetzt gründlich in ihr, zumal in den Briefen des Apostels Paulus, die Glauben und Werke oder die menschliche Sünde und die göttliche Gnade zum Inhalt haben, er suchte und fand in der Schrift den Frieden seiner Seele. Die Schrift war sonach für ihn von einem Gegenstande der Lektüre zu einem Gegenstande des Studiums geworden.

L.: Das ist das erste Stück unserer Betrachtung.

L.: Wenn wir etwa zehn Jahre weiter gehen, dann finden wir Luther wieder mit der Bibel beschäftigt. Welchen Gebrauch macht er in dem Jahre 1517 von ihr? — (Da die Schüler nicht recht zu antworten wagen, Hilfsfrage): Nennen Sie eine These! Die erste!

S.: Da unser Herr und Meister Jesus Christus spricht: „Tut Buße“, will er, daß das ganze Leben der Gläubigen Buße sei.

L.: Was ersehen Sie hieraus für unsere Frage?

S.: Luther beruft sich auf ein Wort Christi.

L.: Das ist wichtig: Wort Christi. Halten Sie das fest! Und welches Buch überliefert uns die Worte Christi?

S.: Die Evangelien.

---

1) Nachgebessert vom Lehrer. Ein schwächerer Schüler hat diese Zusammenfassung zu wiederholen, und darnach schreibe ich den Abschnitt in Form eines Dispositionspunktes an die Tafel. Dasselbe geschieht nach Erledigung der folgenden Abschnitte.

L.: Also, allgemeiner ausgedrückt, welches Buch?

S.: Das Neue Testament.

L.: Oder?

S.: Die heilige Schrift.

L.: Überschauen Sie jetzt die auf den Thesenanschlag folgenden Ereignisse daraufhin, welche Beiträge sie zu unserem Thema liefern.

S.: In der Disputation mit Kajetan 1518 beruft sich Luther gleichfalls auf die heilige Schrift, als Kajetan kurz Widerruf, blinde Unterwerfung unter die Autorität des Papstes verlangt.

S. (ein anderer): In der Unterredung mit Miltitz 1519 macht Luther einen Unterschied zwischen den Beschlüssen eines Papstes und denen eines allgemeinen Konzils und schätzt diese höher als jene.

S. (ein anderer): Er verbrennt die Bannbulle des Papstes 1520 vor dem Elstertore Wittenbergs.

L.: Gehören die beiden letzten Antworten zu unserem Thema?

S. schweigt.

L.: Ist in ihnen direkt von der heiligen Schrift die Rede?

S.: Nein.

L.: Von wessen Autorität sagt sich Luther durch das Wort an Miltitz und durch die Verbrennung der Bannbulle los?

S.: Von der Autorität des Papstes.

L.: Beides schalten wir darum als nicht direkt zur Sache gehörig aus. — Geben Sie noch einen richtigen Beleg aus jenen Jahren, der Luthers Hochschätzung der Schrift beweist, ganz deutlich beweist!

S.: In Worms erklärt er, er wolle sich nur durch Gründe, die der heiligen Schrift entnommen werden, eines Irrtums überführen lassen.

L.: Gewiß. Hier haben Sie seine klare, ausdrücklich betonte Auffassung der Schrift. Die heilige Schrift ist für ihn eine gebietende Macht. Wie nennt man eine solche Macht, der man sich nicht bloß in Gehorsam unterwirft, sondern die man nennt speziell als Beweiskraft, als Gewähr bietend für die Richtigkeit einer Ansicht oder Behauptung?

S. schweigen zögernd.

L.: Es ist ein Fremdwort, eine Aussage, die wir vorhin von dem Papste gebraucht haben.

S.: Prinzip.

S. (ein anderer): Autorität.

L.: Autorität nennen wir so etwas. — Als was also faßt Luther jetzt die heilige Schrift auf?

S.: Er faßt sie als Autorität auf.

L.: Wir blicken zurück. — Von welchen Ereignissen der Jahre 1517 bis 1521 haben wir gesprochen?

S.: Wir haben von den Thesen, der Disputation mit Kajetan und dem Reichstage zu Worms gesprochen.

L.: Wir wollen nun sehen, ob Luthers Standpunkt 1517 bereits genau derselbe ist wie 1521, oder ob wir eine Entwicklung haben. Vergleichen Sie die Äußerungen Luthers bei den drei Gelegenheiten! Faßt Luther schon 1517 die Schrift als Autorität auf?

S.: Ja.

L.: Läßt seine Aussage vom Jahre 1518 auch erkennen, daß er die Schrift als Autorität wertet?

S.: Ja.

L.: Bemerken Sie keinen Unterschied zwischen 1517 und 1518? — Es gibt bekanntlich große und kleine Autoritäten.

S.: Luther stellt vor Kajetan den Papst der Schrift gegenüber und erblickt in dieser eine höhere Autorität als im Papst.

L.: Worin liegt also das Neue des Jahres 1518?

S.: Luther beruft sich auf die heilige Schrift nicht bloß als auf eine Autorität, sondern er stellt deutlich diese Autorität über die des Papstes.

L.: Ist das ein Rückschritt oder ein Fortschritt?

S.: Es ist ein Fortschritt.

L.: Nun setzen Sie seine Wormser Rede hierzu in Beziehung!

S.: Er will von Autoritäten nur die Bibel gelten lassen.

L.: Gut. Worin liegt der Fortschritt dieser Erklärung?

S.: Er erklärt die Bibel für die höchste Autorität.

L.: Oder, anders ausgedrückt? — Läßt er in Glaubenssachen noch eine andere neben ihr zu?

S.: Nein. Er erblickt in ihr die einzige Autorität.

L.: Tragen Sie im Zusammenhange vor, was wir soeben besprochen haben, und heben Sie die Entwicklung Luthers besonders hervor!

S.: Martin Luther zitiert in den Thesen Worte Christi und stellt diese als Regel für das christliche Leben hin. Er betrachtet also die heilige Schrift als eine Autorität. Vor Kajetan nennt er gleichfalls die heilige Schrift und setzt sie neben und über den Papst. Er erblickt also in ihr eine höhere Autorität als den Papst, eine Autorität, der er im Falle des Widerstreites beider mehr gehorcht als dem Papst. Als der Kaiser Karl V. zu Worms eine bündige Antwort verlangt, erklärt er, er könne nur widerrufen, wenn er durch Zeugnisse der heiligen Schrift eines Irrtums überführt werde. Er hält hiernach die heilige Schrift für die höchste und einzige Autorität.

Wir haben somit in den Jahren 1517—1521 eine Entwicklung in Luthers Bibelschätzung. Seine Erkenntnis steigert sich in drei Graden. Er sieht in der heiligen Schrift zuerst eine Autorität, dann eine Autorität, die höher ist als die des Papstes, endlich die einzige Autorität.

L.: Wir gehen weiter, jetzt aber nicht mehr chronologisch, sondern begrifflich. Denken Sie daran, daß die heilige Schrift aus verschiedenen Bestandteilen besteht! Übernahm Luther als feste Norm alles, was in dem Bibelbuche steht vom ersten bis zum letzten Blatte unbesehen, blind?

S.: Nein. Er nennt den Jakobusbrief eine stroherne Epistel, weil er die guten Werke so sehr betont, und er urteilt vom Hebräerbrief gering, weil er sich von dem Christus der Evangelien nach seiner Meinung entfernt.

L.: Schätzt er also alle Bücher des Neuen Testaments gleich sehr?

S.: Nein.

L.: Welche schätzt er am höchsten, welche am niedrigsten?[1]

S.: Das Johannis-Evangelium, den ersten Johannisbrief, die großen paulinischen Briefe, Römer-, Galater-, beide Korintherbriefe, schätzt er sehr hoch, die zwei kleinen Johannisbriefe, den Jakobus- und Hebräerbrief u. a. schätzt er niedriger ein, und er bekundet das dadurch, daß er in der Reihenfolge der neutestamentlichen Schriften diese Bücher hintenhinsetzt.

L.: Nach welchem Prinzip verfuhr er dabei?

S.: Er prüfte jede einzelne Schrift daraufhin, ob sie Christum treibe.

L.: Was heißt das?

S.: Er fragte sich immer: Steht das, was der Verfasser sagt, in engstem Zusammenhange mit dem Werke und dem Leben Christi? Ist Christus der beherrschende Mittelpunkt des Buches?

L.: Das war sein Maßstab für die verschiedene Bewertung der Schriften des Neuen Testaments. Er fragt also nicht: Ist der und der Brief von Paulus geschrieben oder von Petrus? Was für eine Kritik übt er, eine äußerliche oder eine innerliche?

S.: Er beurteilt den Inhalt der Schriften, übt also eine innerliche Kritik.

L.: Welche Teile haben Sie außer dem Neuen Testament in der Bibel?

S.: Das Alte Testament.

L.: Sonst nichts? — — Eine Gruppe von Schriften, die in der katholischen Kirche in gleichem Ansehen standen und heute noch stehen wie das Alte und das Neue Testament, die, obgleich vorchristlich, nicht hebräisch, sondern griechisch verfaßt sind!

S.: Die Apokryphen.

1) Im Zusammenhange mit der Besprechung der Bibelübersetzung sind die Schüler hierüber belehrt worden.

L.: Wie kritisiert er die alttestamentlichen Apokryphen?

S.: Er läßt sie nicht als kanonisch gelten. Er nennt sie Schriften, die der heiligen Schrift nicht gleichzuachten, aber gut und nützlich zu lesen sind.

L.: Wie behandelt Luther das Alte Testament? Denken Sie z. B. an das erste Hauptstück[1] im kleinen Katechismus!

S.: Er erklärt die zehn Gebote, wie es Jesus in der Bergpredigt macht.

L.: Richtig. Also welches Testament ist ihm wichtiger?

S.: Das Neue Testament, denn er erklärt das Alte Testament nach dem Neuen Testament.

L.: Welche Eigentümlichkeit zeigen seine Erklärungen des alttestamentlichen Textes?

S.: Er vertieft oder verinnerlicht das Alte Testament nach der religiös-sittlichen Seite.

L.: Folglich haben wir für Luthers Bibelkritik einen ganz festen Maßstab zu merken. Welcher Bestandteil der Bibel ist ihm der wichtigste?

S.: Das Neue Testament.

L.: Warum ist er das?

S.: Weil das Neue Testament von Christus und dem Christentum handelt.

L.: Welche Anwendung macht er von diesem Grundsatz innerhalb des Alten und des Neuen Testaments?

S.: Er erklärt das Alte Testament nach dem Neuen Testament, und er prüft die Bücher des Neuen Testaments, ob sie Christum treiben.

L.: Aber da erhebt sich die große Frage, wer gibt ihm, Luther, ein Recht zu solch freimütiger Erklärung? Mußte er seine Ansicht nicht dem Papst zur Begutachtung erst vorlegen?

S.: Nein. Luther spricht in der Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nationen von des christlichen Standes Besserung“ die Überzeugung aus, daß er wie jeder Christ imstande ist, die heilige Schrift auszulegen. Die Kirchenlehre, daß der Papst allein berechtigt und befähigt sei, zutreffend die Schrift auszulegen, hält er für falsch und für eine päpstliche Anmaßung.

L.: Sie sagten „jeder Christ“. Drücken Sie sich genauer aus!

S.: Der gläubige Verstand der Schrift ist zur Erklärung nach Luther erforderlich.

L.: Was heißt das?

---

1) Das erste Hauptstück ist als Memorierstoff nebenher wiederholt und religiös-sittlich vertieft worden.

S.: Jeder Christ darf die Schrift auslegen, der an Jesus Christus glaubt, und der viel gelernt hat und etwas Tüchtiges weiß.

L.: Gut. Das ist sein Prinzip für die Schriftauslegung. Ist es etwas Innerliches oder Äußerliches?

S.: Es handelt sich um geistige Fähigkeiten, ist also etwas Innerliches.

L.: Worin bestand das Äußerliche des kirchlichen Standpunktes?

S.: Es war etwas Äußerliches, wenn nur einer, der Papst, die Fähigkeit haben sollte, die Schrift gültig zu erklären.

L.: Wovon haben wir jetzt gesprochen?

S.: Zuerst von den Bestandteilen des Kanons und dann von der Schriftauslegung.

L.: Tragen Sie das im Zusammenhange vor!

S.: Luther beugt sich in Glaubenssachen ehrfürchtig vor der Autorität der heiligen Schrift, aber er begreift darunter nicht alles das, was die katholische Kirche darunter verstand. Es kommt ihm in erster Linie auf ein richtiges Verständnis der heiligen Schrift an. Dieses ist durchaus nicht ein Vorrecht des Papstes, wie die katholische Kirchenlehre behauptet. Luther hält in der großen reformatorischen Schrift, die den Titel trägt: „An den christlichen Adel deutscher Nation, von des christlichen Standes Besserung“ die Beanspruchung dieses Vorrechts für eine Anmaßung. Er nimmt in genannter Schrift dem Papste das Privilegium und spricht es jedem Christenmenschen zu, allerdings mit der Einschränkung, daß derselbe lebendigen Glauben an Jesus Christus und die unentbehrliche gründliche Bildung besitzt.

Der Mittelpunkt der Schrift, ihr Hauptinhalt, ist für ihn Christus. Sofern und soweit ein Buch der Bibel Christum treibt, wie er sich ausdrückt, hält er es für maßgebend, für kanonisch. Das Neue Testament erscheint ihm demgemäß wichtiger als das Alte Testament. Aber nicht alle Bücher des Neuen Testaments sind ihm gleich wertvoll. Am höchsten schätzt er z. B. das Johannis-Evangelium, die Briefe des Paulus an die Römer, Korinther, Galater, den ersten Petrusbrief; am wenigsten wertet er diejenigen Schriften, die in unserer Bibel am Ende stehen, unter ihnen den Hebräer- und den Jakobusbrief.

Das Alte Testament betrachtet er als eine niedere Stufe der göttlichen Offenbarung, gleichsam als Vorhof zum Heiligtum. Er nimmt es zwar in den Kanon auf und gibt ihm auch im ersten Hauptstück seines Katechismus einen Platz. Allein er hebt die sittlich religiöse Seite desselben geflissentlich hervor, legt diese in seinen erläuternden Zusätzen von der Höhe des Neuen Testaments aus und vertieft und verinnerlicht auf diese Weise den alttestamentlichen Gotteswillen.

Die Apokryphen hält er dagegen für nicht inspiriert und darum für nicht kanonisch. Er verwirft sie jedoch nicht, sondern beurteilt sie als Schriften, die den heiligen Schriften zwar nicht gleichzuachten, aber doch nützlich und gut zu lesen sind.

L.: So sehen wir, daß Luther eine recht freimütige Stellung der heiligen Schrift gegenüber einnimmt, eine Stellung, die von der späteren sogenannten Orthodoxie ganz und gar nicht festgehalten wurde. Wir werden später hierüber mehr hören. —

Doch damit haben wir unsere Frage noch nicht erschöpft. Ist das alles, was Sie über Dr. Martin Luthers Stellung zur heiligen Schrift wissen?

S.: Von der Bibelübersetzung haben wir noch nicht gesprochen.

L.: In welchen Sprachen ist der Urtext der Bibel geschrieben?

S.: Das Neue Testament ist griechisch, das Alte Testament hebräisch geschrieben.

L.: Welche Übersetzungen des Urtextes kennen Sie?

S.: Die griechische Übersetzung des Alten Testaments, Septuaginta genannt, die lateinische Übersetzung der gesamten Schrift, Vulgata genannt, die in der katholischen Kirche kanonische Geltung gewonnen hat. Andere weniger bedeutsame Übersetzungen waren die provenzalische des Petrus Waldes und die alte englische des John Wicliffe. Auch mehrere deutsche Übersetzungen gab es bereits vor Luther.

L.: Welchen Text legte Luther seinem Werke zugrunde?

S.: Er ging auf die letzte Quelle zurück und übersetzte die heilige Schrift aus der griechischen, beziehungsweise hebräischen Sprache.

L.: Hätte er sich die Arbeit nicht erleichtert, wenn er eine der vorhandenen Übersetzungen zur Vorlage gewählt hätte?

S.: Leichter wäre seine Arbeit geworden. Aber vor der Mühe scheute er nie zurück, und die Übersetzungen konnte er nicht brauchen, weil sie zu ungenau und fehlerhaft waren.

L.: Wie ging Luther beim Übersetzen zu Werke?

S.: Er nahm es sehr ernst mit der Arbeit. Um allen Deutschen verständlich zu sein, wählte er den mitteldeutschen, sogenannten meißnischen Dialekt.

L.: Fahren Sie fort!

S. (ein anderer): Er ging zu den Handwerkern, wenn ihm der dem überlieferten Worte entsprechende deutsche Begriff nicht geläufig war, und fragte sie, wie sie dies und das nennten. Er vermied ferner die Fremdwörter. Nur zwölf Fremdwörter zählt sein Werk, eins davon ist z. B. Legion.

L.: Ein anderer weiter.

S.: Luther besaß ein vorzügliches Sprachgefühl für das echt Deutsche und einen unerschöpflichen Wortschatz.

L.: Vollendete er das ganze Werk allein?

S.: Nein. Seine Freunde halfen ihm. Besonders der große Kenner des klassischen Altertums und Humanist Melanchthon.

L.: Wie lange arbeitete Luther an dem Werk?

S.: Er begann die Übersetzung 1521 auf der Wartburg und beschleunigte sie so, daß das Neue Testament bereits im folgenden Jahre in Wittenberg gedruckt werden konnte. Langsamer ging es mit dem Alten Testament, das große Schwierigkeiten bot. Dieses wurde erst 1534 fertig.

L.: Hat das Lutherwerk noch eine allgemeinere Bedeutung neben der religiös-kirchlichen gehabt?

S.: Durch die Bibelübersetzung schuf Luther eine einheitliche Schriftsprache, die sich über alle deutschen Länder ausbreitete. Sie wurde zur herrschenden deutschen Sprache, auch für den katholischen Teil des deutschen Volkes. Diese Schriftsprache ist das Einheitsband der deutschen Nation geworden und jahrhundertelang ihr einziges Band geblieben.

L.: Wovon haben wir jetzt gesprochen?

S.: Von Luthers Werk der Bibelübersetzung.

L.: Ehe wir das zusammenfassen, geben Sie noch an, was Luther veranlassen mußte, die Bibel ins Deutsche zu übertragen!

S.: Weil er sie so hoch schätzte, wünschte er, daß alle Deutschen sie kennen lernten.

L.: Es war mehr als das. Bedenken Sie, was wir vorher festgestellt haben, und überlegen Sie, was das alles ohne die Bibelübersetzung gewesen wäre!

S.: Seine Arbeit wäre ohne die Übersetzung nicht abgeschlossen gegewesen. Wenn er die Bibel als die Norm des christlichen Glaubens und Lebens hinstellte und den Grundsatz vertrat, daß jeder gebildete Christ sie auszulegen imstande sei, dann war er verpflichtet, sie deutsch den Deutschen in die Hand zu geben.

L.: Gut. Es war eine innere Notwendigkeit. Ohne Bibelübersetzung wäre seine Arbeit unvollendet geblieben. Mit der Übersetzung erhielt sie erst den rechten Abschluß, ihre Krone. — Nun tragen Sie im Zusammenhange vor, was Sie über die Bibelübersetzung wissen!

S.: Wenn Luther die heilige Schrift für die einzige Autorität in Glaubenssachen erklärte und jedem gebildeten Christen das Recht zuerkannte, sie auszulegen, so sah er sich innerlich genötigt, dieses kostbare Kleinod jedem Deutschen zugänglich zu machen. Er mußte es ihnen in deutscher Fassung darbieten. Diese Schlußfolgerung machte Luther während

seiner unfreiwilligen Muße auf der Wartburg, und er nahm die Arbeit ungesäumt und ernstlich in Angriff. Er machte sie sich nicht leicht. Nicht abgeleitete Vorlagen, nicht mehrfach vorhandene neuere Übertragungen legte er seinem Werke zugrunde, er schöpfte aus der frischen Quelle des Urtextes. Er übersetzte das Neue Testament aus dem Griechischen, das Alte Testament aus dem Hebräischen und fügte auch die griechisch verfaßten Apokryphen anhangsweise dem Alten Testament bei. Vor allem erkannte er den in der katholischen Kirche maßgebenden lateinischen Text der Vulgata wegen seiner vielen Mängel nicht als zuverlässig an.

Das Neue Testament wurde bereits im Jahre 1522 veröffentlicht. Die Übersetzung des Alten Testaments zog sich länger hin, und erst im Jahre 1534 erschien die ganze deutsche Bibel im Druck.

L.: Ein anderer weiter.

S.: Luther war außerstande, allein das Riesenwerk zu vollbringen. Es gebrach ihm dazu an Zeit und an den genauesten Sprachkenntnissen. Er zog darum seine Wittenberger Freunde zur Mitarbeit heran, und ein in allen preußischen Schulen seit dem vierhundertjährigen Lutherjubiläum von 1883 befindliches Gemälde zeigt den Reformator im Kreise seiner Mitarbeiter beim Übersetzen. Der hervorragendste unter diesen war Philipp Melanchthon, der berühmte Humanist und gelehrte Kenner der antiken Sprachen. Auf diesen Professor stützte sich Luther zur Feststellung der Wortbedeutungen im einzelnen.

Im großen und ganzen leistete er selbst jedoch die Arbeit. Sein feines deutsches Sprachgefühl und sein unerschöpflich reicher Wortschatz kamen ihm dabei glücklich zustatten. Diese Gaben ermöglichten es ihm, Fremdwörter fast ganz zu vermeiden. Wo sie nicht ausreichten, da ließ er sich die Mühe nicht verdrießen, persönlich in die Räume und Werkstätten der Handwerker zu gehen und sie zu fragen, wie sie dies und jenes benennten. So gelang es ihm, den antiken Begriff durch ein entsprechendes deutsches Wort wiederzugeben.

L.: Sprechen Sie endlich über die sprachliche Schwierigkeit, die Luther zu beheben hatte!

S.: Die größte Schwierigkeit machten ihm indessen die Sprachen des damaligen deutschen Reiches selbst. Es gab überhaupt keine allgemeine Schriftsprache. Es gab nur zahlreiche Dialekte und eine steife Kanzleisprache der Behörden. Luther mußte daher erst eine allgemeine deutsche Schriftsprache schaffen, und er tat es, indem er den mitteldeutschen sogenannten meißnischen Dialekt zur Grundlage wählte und diesen durch Aufnahme von Ausdrücken aus dem Süden und Norden des deutschen Reiches bereicherte, damit ihn „beide, Ober- und Niederländer, verstehen möchten“.

Sein Ziel war größtmögliche Verständlichkeit. Er hat aber mehr erreicht, als er bezweckte. Er begründete durch das Aufsehen erregende Werk der Bibelübersetzung unsere sogenannte neuhochdeutsche Schriftsprache, eine Sprache, die auch von dem katholisch verbleibenden Teile des deutschen Volkes übernommen, ja die das Einheitsband der vielen deutschen Staaten wurde und jahrhundertelang das einzige Bindemittel der zersplitterten Nation bildete.

L.: Zur nächsten Stunde haben Sie auf den Vortrag: Luthers Stellung zur heiligen Schrift.

---

4. Hektors Abschied.

Von Dr. Wehnert (Hamburg).

Die folgende Analyse wird zu dem Zwecke unternommen, Primanern eine Vorstellung von der dichterischen Eigenart Schillers zu schaffen. Was heißt das, Schiller sei der Idealist unter den Dichtern? Worauf beruht es, daß man Goethe im Gegensatze zu ihm den Realisten nennt?

Das Gedicht dürfte im Anschluß an die Lektüre der Schrift von naiver und sentimentalischer Dichtung am besten behandelt werden. Es bietet auf knappstem Raum einen guten Beleg für das, was Schiller unter einem sentimentalischen Dichter versteht.

Man frage zunächst nach Ort und Zeit, in deren Rahmen Schiller sein Gedicht eingespannt hat. „Achill bringt dem Patroklus schrecklich Opfer." „Der Wilde tobt schon an den Mauern." Daß Pergamus' Mauern geschützt werden sollen, war nebenbei erwähnt.

Das ist aber alles. Mit diesen drei Hinweisen sind die äußeren Umstände des Liedes umschrieben. Schiller verzichtet auf Darstellung des historisch Bedingten fast ganz. Zwei Zeilen hält er für ausreichend, die objektive Welt zu zeichnen, die seiner fünfundzwanzigzeiligen Dichtung zugrunde liegt. Wie wird er zur Natur und zur Welt der Tatsachen überhaupt gestanden haben, wenn ihm zufällige Erscheinungsformen derselben in dem Maße gleichgültig waren, wie es das vorliegende Beispiel zeigt!

Schillers Art, auf Darstellung des Wirklichen zu verzichten, zeigt sich ausdrucksvoll in seinem Verhältnis zu dem Söhnchen Hektors und der Andromache: Astyanax. Dieser muß ihm zu klein sein, um als gegenwärtig besondere Erwähnung zu finden. In seinem Alter ist man noch kein persönlicher Mensch. Ein Säugling fällt für Schiller in die Natur zurück, der seine ideelle Darstellung keinen Raum gewährt.

In wessen Erinnerung, wer einmal nur den Homer gelesen hat, lebt nicht jener menschlich rührende und auschaulich wirksame Zug fort: Hektor

bindet den Helm mit flatterndem Busch vom Haupte, um sein Kind nicht zu erschrecken. Schiller hat ihn vergessen; jedenfalls ist er ihm gar nicht wichtig erschienen. Wir werden nicht einmal darüber genau unterrichtet, ob das Kind beim Abschiede der Eltern überhaupt zugegen ist. Die Tatsache, daß Andromache in längerer Rede von ihm spricht, braucht nicht für seine Gegenwart zu sprechen.

Schiller kann es also auf Darstellung äußeren Geschehens nicht abgesehen haben. Er hält dasselbe vielmehr für nebensächlich und unbedeutend.

Was erscheint ihm wichtig genug, um sein dichterisches Können herauszufordern? Wir achten weiter auf die Stellung, in der Hektor und Andromache Abschied nehmen. Sie werden sich umschlungen halten.

„Diese Arme schützen Pergamus." Hektor hat also die Arme frei. Schiller läßt Eheleute letzten Abschied nehmen, und sie umfassen sich nicht einmal. Zum mindesten löst Hektor sprechend seine Hände aus der Umarmung.

Fast scheint es, als wollte Schiller von allem absehen, was Hektor und Andromache äußerlich als Menschen kennzeichnen könnte, die ihre Gewalt über sich verloren haben. Er liebt eine königliche Haltung Seine dichterische Befriedigung fließt aus dem Quell sich auftuender Seelen. In seinen Versen spiegelt sich der Geist seiner Personen. Körper müssen sich zwingen.

Von einem Abschied handeln seine Strophen. Beim Abschiede pflegen Gefühle im Vordergrund der Seele zu liegen. Im Falle Hektors und Andromaches müssen diese Gefühle besonders stark sein. Mann und Weib nehmen Abschied; sie nehmen einen letzten Abschied.

Wie wird die Trojanerin trauern! Trostesworte werden von den Lippen des Gatten fließen, den sein Charakter zwingt, an der Oberfläche seiner Worte ruhig und sicher zu erscheinen, während es auf dem Grunde seiner Seele tobt und Todesgewißheit den ganzen Mann in Aufruhr setzt. Er wird trauern, ohne seine Trauer zugeben zu wollen.

Wir greifen wieder fehl. Schiller behält die Stellung vom Mann als dem starken gegenüber der schwächeren Frau bei; Andromache fragt und klagt, Hektor antwortet nur. Aber dieser fühlbare Geschlechtsunterschied ist auf eine höhere Stufe gehoben. Wie mannhaft ist Andromaches Schwachheit, und wie ohne die leisesten Anklänge von weicherem Gefühl antwortet Hektor. Nicht den Verlust des Geliebten beweint die troische Heldenfrau. Sie ist viel gefaßter. Daß Hektor ins Jenseits geht, nimmt sie als Schicksalsnotwendigkeit hin. Es muß sein. Aber daß er im Jenseits nicht mehr an sie denken könnte, das ist ihre ausgesprochene Sorge. Wenn nur Lethe

nicht flösse! Die Unterwelt möchte sein; aber das Vergessen, das Vergessenwerden!

Uns will scheinen, als gehören Hektor und Andromache gar nicht in menschlicher, elterlicher Gattenliebe zueinander. Sie verbindet keine Wirklichkeit, sondern das Ideal, nur das Ideal. Und dieses ist eins mit dem, was das gesamte griechische Heldentum als Ideal ansah: Ehre, Tapferkeit, Vaterlandsliebe, Ahnenstolz: Priams großer Heldenstamm verdirbt.

Dem entsprechend klagt Andromache, wenn sie an Astyanax denkt, nicht sowohl darüber, daß er Waise werden soll. Die dem Knaben in Zukunft fehlende väterliche Erziehung zu Waffengebrauch und Götterverehrung steht vor ihren weinenden Augen. Ein wirklicher Vater bedeutet für das Kind mehr, als nur dieses eine, daß er sein Erzieher ist. Wenn wir im täglichen Leben an den Verlust eines Vaters denken, dann verbinden wir damit zunächst die Vorstellung verlorener, unersetzbarer Liebe und Hingabe. So menschliche Empfindungen kennt Schillers Andromache nicht. Sie ist stark und denkt heldenhaft wie ein Mann. Daß der Erzieher, nicht daß der Vater dem Knaben verloren geht, hält sie für bejammernswert.

Hektor fühlt genau so. In Gegenwart seiner Frau, die er für immer scheidend verläßt, deutet keine, auch nicht die leiseste Regung auf einen Sturm in seiner unruhigen Brust. Ihn erfüllt der Stolz, als Vaterlandsretter und Kämpfer für den heiligen Herd der Götter zu sterben. Eine menschliche Schwäche beschleicht ihn weder im Anblick seines Weibes, noch in der Erinnerung an sein Kind.

Nicht natürlich empfindende, naive, objektive Menschenseelen mit alltäglichem Empfinden will Schiller darstellen, sondern Heldenseelen, mit Idealen, die größer sind als der Tod. Sein Gedicht ist sozusagen körperlos. Es ist in einen Dialog umgegossene Heldenethik.

Dadurch schaffte sich Schiller Schwierigkeiten, unsere Aufmerksamkeit festzuhalten. Wer nur Ideen bringt, gerät aus der wirklichen Welt leicht heraus und verliert damit nur zu oft auch die wirkliche Aufmerksamkeit und das unmittelbare, am Objektiven wie von selbst haftende Interesse.

Vor diesem Fehler bewahrte sich Schiller einmal durch die Kürze des Liedes. Dann hat er diese Ideenwelt in Form eines Gespräches dargestellt, das in Frage und Antwort unsere Aufmerksamkeit in Atem hält. Endlich bricht an einer Stelle die Wirklichkeit und frisches, lebendiges, handelndes Leben durch, und zwar gerade am Ende, wo die Todesphilosophie durch den tobenden Achill unterbrochen und die Aufforderung zum Umgürten des Schwertes gestellt wird. Endlich eine Tat! Mit diesem angeregten Gefühl der Freude am kräftigen Mannesentschluß entläßt uns das Zwiegespräch.

Hier kommt wie durch einen Spalt das spezifisch Männische, Kräftige der Schillerschen Dichtkunst hindurch, das in seinen Dramen eine so große Rolle spielt. Schiller ist nicht nur der Dichter des Idealismus, sondern auch Dichter der Handlung.

Was den Stil angeht, so sind Einzelheiten der Schillerschen Art, die immer wiederkehren, in diesem kurzen Gedicht bereits deutlich zu erkennen. Schiller sucht zu steigern, indem er Beiworte häuft und adverbiale Bestimmungen dazufügt. „Unnahbare Hände“, „schrecklich Opfer bringt“. Wie so ein ganzer Satz ansteigen kann, zeigt das Beispiel: Achill bringt dem Patroklus Opfer. Achill bringt dem P. schrecklich Opfer. A. bringt dem P. mit unnahbaren Händen schrecklich Opfer. Nur die Stellung ist einigermaßen imstande, diese Fülle zu verdecken, indem sie sie verteilt: A. mit den unnahbaren Händen bringt dem P. schrecklich Opfer.

Aus derselben Quelle fließt Schillers Neigung zum Aufbau seines Stils in parallelen Worten, Satzteilen, ganzen Sätzen. „All mein Sehnen, all mein Denken.“ „Speere werfen und die Götter ehren.“ Dabei liebt es Schiller, den Gedanken im zweiten Satze über den des ersten um ein Stück hinauszuführen: Kämpfend für den heiligen Herd der Götter fall ich, und des Vaterlandes Retter **steig ich nieder** zu dem stygschen Fluß. Das Niedersteigen in die Unterwelt folgt dem Falle in der Zeit nach. Dieser parallel sich erweiternde Aufbau der Sätze scheint für Ideendichtung wie geschaffen. Zur Idee gehört das Pathos ihres Verkünders, und zum Pathos der Parallelismus, der stilistisch alle möglichen Formen annehmen kann. Der Stil eines Schiller mußte sich entfalten und in Blütenreichtum schwelgen. Erst dann ist er das rechte Kleid für die Ideenfülle seines Autors.

---

5. Witterungskunde im erdkundlichen Unterricht.

Von Oberlehrer Dr. G. Lorenz (Barmen).

Wieder ein neues Pensum? — Nein, gewiß nicht, sondern ein Stoffgebiet, ohne das ein moderner, d. h. an dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft orientierter Unterricht nicht auskommen kann. Denn in dem Schema der modernen länderkundlichen Behandlung (Lage, Grenzen, Größe — Umriß, Oberflächengestalt und Bewässerung — Klima — Pflanzenwelt und Tierwelt — Erwerbszweige — Bevölkerung und Städte) bildet das Klima oder die Witterung des Landes das notwendige Bindeglied zwischen der physischen und der Kulturgeographie. Das Klima hängt ab von Lage, Grenzen, Größe, Umriß und Oberflächengestalt des Landes und bildet wieder die Vorbedingung für Pfanzenwelt und Tierwelt und damit auch für die Erwerbszweige und die Bevölkerung. Ohne die Witterungskunde würde ein

wichtiges Glied in der Kette fehlen und damit das Verständnis für den Zusammenhang der Erscheinungen der Erdoberfläche — das ist ja das oberste Ziel des erdkundlichen **Unterrichts** ebensogut wie der **erdkundlichen Wissenschaft** — unmöglich sein.

Leider läßt sich nun nicht verhehlen, daß der erdkundliche Unterricht oft noch weit von solchem Ziel entfernt ist, und daß besonders die Witterungskunde sehr stiefmütterlich behandelt wird. Die Gründe dafür sind vor allem wohl darin zu suchen, daß der erkundliche Unterricht zuweilen noch von Nichtfachleuten erteilt wird.

Damit soll nun nicht gesagt sein, daß es den Nichtfachleuten, die mit Lust und Liebe an die Sache herangehen, unmöglich ist, sich die notwendigsten Grundlagen für einen modernen Erdkundeunterricht anzueignen. Und auch die Witterungskunde ist kein so schwieriges Gebiet, daß man mit heiliger Scheu daran vorbeigehen müßte.

Ich will hier den Versuch machen, den einschlägigen Stoff auf die Klassenstufen verteilt zur Darstellung zu bringen, wie ich ihn nach mehrjähriger Praxis zu behandeln mich gewöhnt habe. Meine Arbeit beansprucht keineswegs vorbildlich zu sein, sondern bezweckt nur, zur Behandlung der Witterungskunde im Unterricht anzuregen und zu zeigen, wie leichtverständlich man den Stoff darstellen kann.

Schon auf der Unterstufe läßt sich durch Anregung zu witterungskundlichen Beobachtungen dem späteren zusammenhängenden Verständnis vorarbeiten.

Ohne auf die Ursachen einzugehen, wird der Sextaner gelegentlich des heimatkundlichen Unterrichts auf die Tatsachen aufmerksam gemacht, daß bei uns Westwind Regen, Ostwind dagegen Trockenheit, Westwind im Sommer kühleres, im Winter milderes Wetter, Ostwind dagegen im Sommer Hitze, im Winter Kälte bringt. Beim Überblick über die Erdteile und Ozeane an der Hand des Globus lernt der Sextaner außerdem die fünf Zonen der Erde kennen und, wie die Erdteile auf sie verteilt sind.

In der Quinta, bei der erstmaligen Behandlung Deutschlands, ist schon Gelegenheit gegeben, etwas ausgedehntere Witterungskenntnisse zu gewinnen. Schüler, die aus einer anderen Gegend Deutschlands stammen oder dort in den Ferien bei Verwandten gewesen sind, wissen zu berichten, daß dort ein anderes Wetter sei wie hier, in Berlin z. B. viel weniger Regen, im Sommer größere Hitze, im Winter größere Kälte als in Barmen, wo dauernde Hitze, dauernder Schnee und dauernde Eisbahn fast unbekannt sind. Andere Schüler wissen von einer Ferienwanderung im Gebirge her zu erzählen, daß es da oben in den Alpen oder auf dem Keilberg oder der Schneekoppe oder

dem Brocken mitten im Sommer sehr kalt gewesen sei und viel geregnet habe. Aus diesen Erfahrungen lassen sich schon, vorläufig ohne weitere Begründung, zwei wichtige witterungskundliche Tatsachen ableiten, nämlich 1. daß es in Deutschland von Westen nach Osten trockner, im Sommer wärmer und im Winter kälter wird, und 2. daß es im Gebirge nach der Höhe zu kälter und regnerischer wird.

In der Quarta, bei der Behandlung der Länder Europas, pflege ich schon eine einfache Darstellung der Zusammenhänge von Wärmeunterschieden, Winden und Niederschlägen zu geben, um das Verständnis der hier einzuführenden Begriffe: Küstenklima, Binnenklima, Höhenklima und Mittelmeerklima zu ermöglichen. Ich gehe aus von der physikalischen Tatsache, daß Wasser sich langsamer erwärmt, aber auch langsamer abkühlt als Land (Stein, Sand), wovon sich jeder leicht überzeugen kann (die von der Sonne beschienen Pflastersteine sind am Mittag ganz heiß, am Abend schon wieder kalt; das Wasser dagegen erscheint beim Baden am Abend eher wärmer als am Mittag, es hat sich also noch nicht abgekühlt). Daraus folgt, daß das Meer im Sommer kälter ist als das Land, weil es sich nicht so schnell erwärmt; im Winter dagegen wärmer, weil es sich nicht so schnell abkühlt. Nun ist es ferner eine Tatsache, daß die Luft von den kälteren nach den wärmeren Gegenden hinströmt (z. B. wenn wir die Tür oder das Fenster eines geheizten Zimmers öffnen, so strömt kalte Luft herein). Also wird die Luft im Sommer vom Meere ins Land, im Winter vom Lande nach dem Meere strömen. Die Luftströmungen nun, die vom Meere kommen, bringen eine Menge Wasserdampf (verdunstetes Wasser) in Form von Wolken mit. Dieser Wasserdampf verwandelt sich wieder in flüssiges Wasser (Regen), sobald er abgekühlt wird (ganz entsprechend dem Niederschlag der Atemfeuchtigkeit, wenn man gegen die kalte Fensterscheibe haucht). Diese Abkühlung geschieht dadurch, daß die Luft durch steile Küsten oder durch Gebirge genötigt wird in die Höhe zu steigen. Nach der Höhe zu wird es aber, das wissen wir schon aus Quinta, immer kälter. Daraus folgt zugleich, daß es an Küsten und Gebirgen am meisten regnen wird. Europa bekommt nun seinen Regen vom Westen her, weil dort das nächste große Meer liegt; und zwar hauptsächlich im Sommer, weil dann vorwiegend Westwinde (vom kühleren Meer aufs wärmere Land) wehen. Die Westwinde verlieren aber auf ihrem Wege über Europa hinweg nach und nach ihre Feuchtigkeit. Den meisten Regen bekommen also die westlichen (atlantischen) Küstenländer, nach Osten zu wird der Regen immer geringer, nur an den Gebirgen sind dann die Niederschläge noch reichlich. Man spricht deshalb von einem Küstenklima (in den westlichen Ländern Europas, besonders England, Nordfrankreich, den Niederlanden, Jütland und Norwegen) und

einem Binnenklima (besonders in Ungarn und Rußland). Die dazwischenliegenden Länder (Deutschland und Österreich hauptsächlich) bilden ein Übergangsgebiet vom Küsten- zum Binnenklima. In den an das Mittelmeer grenzenden Ländern dagegen herrscht ein ganz besonderes Klima, das deshalb Mittelmeerklima genannt wird. Da diese Länder meist durch hohe Gebirge (Pyrenäen, Alpen, Balkan) nach Norden zu abgeschlossen sind, bekommen sie wenig von dem vom atlantischen Ozean kommenden Sommerregen ab, sind also im Sommer trocken, und da die Kühlung durch die Meereswinde fehlt, auch ziemlich heiß. Im Winter dagegen mischt sich die über dem warmen Mittelmeer befindliche feuchte Luft mit der vom erkaltenden Festland herzuströmenden kalten Luft, wodurch mäßige Niederschläge erzeugt werden, die auch den schmalen in das Mittelmeer hineinragenden Halbinseln (Italien und Griechenland), den Inseln (Sizilien, Sardinien, Korsika, Balearen, Malta, jonischen und ägäischen Inseln) und den Küstenstreifen der anderen angrenzenden Länder zugute kommen. Endlich können wir noch in den Gebirgsländern von einem besonderen Klima, dem Höhenklima, sprechen, das sich durch vermehrte Niederschläge und kühlere Temperatur vor den übrigen Klimaten auszeichnet. Mit Stichworten lassen sich diese vier europäischen Klimate folgendermaßen kennzeichnen:

Küstenklima: feucht, Sommer kühl, Winter mild;
Binnenklima: trocken, Sommer heiß, Winter kalt;
Mittelmeerklima: Sommer heiß und trocken, Winter mild;
Höhenklima: Sommer kühl und feucht, Winter kalt.

Betreffs der Regenzeit ist noch zu bemerken, daß die atlantischen Küstenländer ihre Hauptregenzeit erst im Herbst haben, weil da der Wärmeunterschied zwischen Meer und Land am größten ist; die Binnenländer dagegen empfangen, wie schon erwähnt, hauptsächlich im Sommer, die Mittelmeerländer hauptsächlich im Winter Regen.

Mit Hilfe dieser vier Klimabegriffe kann man nun die besonderen Witterungsverhältnisse jedes einzelnen europäischen Landes kennzeichnen:

Portugal hat Seeklima; Spanien hat nur an seiner atlantischen Küste Seeklima, im Innern dagegen, zu dem hohe Randgebirge den Seewinden den Zugang verwehren, herrscht ausgesprochenes Binnenklima, an der Südküste Mittelmeerklima; Frankreich zeigt von Westen nach Osten Übergang vom Küsten- zum Binnenklima, an der Südküste Mittelmeerklima; Italien hat in der Poebene Binnenklima, im übrigen ausgesprochenes Mittelmeerklima; die Balkanländer haben an den Küsten ebenfalls Mittelmeerklima, im Innern schon Binnenklima; Schweden und die dänischen Inseln haben Übergangsklima; alle übrigen Länder sind bereits oben erwähnt.

In der Untertertia gibt die Behandlung der fremden Erdteile Anlaß, nun auch die Klimate der ganzen Erde im Zusammenhang kennen zu lernen. Mit Hilfe des Globus wird hier nochmals erklärt, was schon in Sexta erklärt, aber meist nicht verstanden worden ist: warum es am Äquator wärmer ist als an den Polen, und warum es im Sommer wärmer ist als im Winter (die Sonnenstrahlen fallen am Äquator, und im Sommer, steiler ein und haben deshalb einen kürzeren Weg durch die Lufthülle zurückzulegen und eine kleinere Strahlungsfläche als an den Polen, und im Winter). Aus dieser Tatsache können jetzt die Schüler schon schließen, daß ständige Luftströmungen von den (kälteren) Polen nach dem (wärmeren) Äquator ziehen. Diese Luftströmungen bewegen sich aber nicht senkrecht zum Äquator, also als reine Nord- und Südwinde, sondern sie werden durch die Ostdrehung der Erde zu Nordost- und Südostwinden abgelenkt. Diese Luftströmungen machen sich zwischen den Wendekreisen als sog. Passatwinde bemerkbar. Am Äquator findet durch dies Zuströmen eine Anhäufung von Luft statt, gleichzeitig wird die Luft hier stark erwärmt. Wärme dehnt aber, wie die Physik lehrt, alle Körper und so auch die Luft aus. Diese Ausdehnung kann nur nach oben zu erfolgen, also steigt die Luft am Äquator fortwährend so weit in die Höhe, wie es die Anziehungskraft der Erde zuläßt, und strömt in der Höhe wieder nach den Polen zurück. (Ebenso entspricht, wenn man die Tür eines geheizten Zimmers öffnet, einem unteren, hereinziehenden kalten Luftstrom ein oberer, herausziehender warmer, wovon man sich leicht vermittelst einer brennenden Kerze überzeugen kann.) Bei diesem Aufsteigen wird aber die Luft abgekühlt, weil sie in kältere Regionen kommt, und läßt ihren Wasserdampfgehalt in Form von Regen zur Erde fallen; das sind die sog. Äquatorialregen. Da nun aber infolge der Neigung der Erdachse zur Erdbahn die Sonne nicht dauernd über dem Äquator senkrecht steht, sondern mit ihren senkrechten Strahlen im Laufe des Jahres einen Kreis beschreibt, welcher zur Sommersonnenwende (22. Juni) den nördlichen, zur Wintersonnenwende (23. Dezember) den südlichen Wendekreis berührt, zwischendurch an der Frühlings- und der Herbsttagundnachtgleiche (21. März und 24. September) den Äquator schneidet, so folgt auch die Regenzeit diesem Wechsel des Zenitstandes der Sonne; jeder Breitengrad zwischen den Wendekreisen hat also im Jahre zwei Regenzeiten, diese liegen am Äquator ein halbes Jahr auseinander (Frühjahr und Herbst), rücken aber nach den Wendekreisen zu immer näher zusammen, so daß sie an den Wendekreisen zu einer einzigen Regenzeit zusammenfallen (am nördlichen Wendekreis im Sommer, am südlichen im Winter). Diese sog. Zenitalregen fallen natürlich da am reichlichsten, wo am meisten Feuchtigkeit in der Luft ist, nämlich auf den Ozeanen und in deren Küstenländern (Guineaküste, Küsten

von Indien, Malayeninseln, Neu-Guinea, Guyana und Brasilien, Mittelamerika und Mexiko). Nach dem Innern der Erdteile zu wird, auch in den Tropen, das Klima trocken. An den Süd- und Ostküsten Asiens finden wir unter der Einwirkung starker sommerlicher Erwärmung und starker winterlicher Abkältung des massigen Kontinents die sog. Monsune oder Jahreszeitenwinde, d. h. einen regelmäßigen Wechsel von Landwinden im Winter und Seewinden im Sommer. Die Seewinde des Sommers bringen natürlich diesen Küsten reichliche Niederschläge, die sog. Monsunregen. Diese steigern sich am höchsten am Südabhang des gewaltigen Himálayagebirges (bis zu 12,5 m im Jahr), weil dort die Luft am meisten zum Steigen gezwungen wird, sich dadurch immerzu abkühlt und dabei ihren ganzen Gehalt an Wasser niederschlägt. Während also am Südabhang des Himálaya so viel Regen fällt, daß sich am Fuße des Gebirges ein großer Sumpfgürtel (die Taraïsümpfe) gebildet hat, kommt die Luft über das Gebirge hinüber fast trocken in das Hochland von Tibet, das deshalb ein Trockenraum ist.

Im Gegensatze zum eben geschilderten Tropenklima, das sich durch Wärme und Feuchtigkeit auszeichnet, ist das Polarklima kalt und trocken. Warum kalt, ist bereits bei der Betrachtung des Globus erklärt; warum trocken, ist leicht einzusehen: die Pole bekommen zwar auch Luftströmungen von den Ozeanen her; das sind aber die oberen Gegenströmungen zu den Passaten, die nun aus höheren kälteren Luftschichten herabsinken, sich dabei etwas erwärmen und infolgedessen das in ihnen enthaltene Wassergas nicht zu Wasser (Regen) verdichten können.

Das Klima der gemäßigten Zonen ist mannigfaltig und hauptsächlich durch die Verteilung von Land und Wasser bestimmt. In die großen Kontinente weht im Sommer der Seewind hinein und bringt Regen, der sich landeinwärts ständig verringert, nur an den Gebirgen sich wieder etwas erhöht (im westlichen Schottland über 2 m; in Mitteleuropa 0,50 — 1 m, nur in den Gebirgen über 1 m; im südöstlichen Rußland bis unter 0,25 m). Im Winter strömt umgekehrt die Luft trocken aus den Kontinenten auf das Meer hinaus. Von dieser Regel gibt es aber Ausnahmen. Eine Ausnahme, das Mittelmeerklima, haben wir schon in Quarta kennen gelernt. Eine zweite Ausnahme bildet das Klima des großen Wüstengürtels Sáhara — Arabien — Irán. Warum gibt es hier trotz naher Berührung mit dem Ozean auch in den Randgebieten so wenig Regen? Für den westlichen Teil der Sáhara ist der Grund folgender: Die hereinströmende Seewinde ziehen äquatorwärts, ohne zu beträchtlichem Aufsteigen genötigt zu werden; sie kälten sich deshalb nicht ab und können also auch ihre Feuchtigkeit nicht niederschlagen. Für die östliche Sáhara, Arabien und Irán ist die Ursache folgende: Die große Erhitzung Innerasiens zieht im Sommer die Luft des indischen Ozeans

so stark an sich, daß der Luftstrom an den genannten Ländern vorbeizieht, sie „links liegen läßt“. Andere Ausnahmen werden durch den Einfluß der warmen und kalten Meeresströmungen verursacht: Der sog. Golfstrom, eine Meeresströmung, die stark erwärmt aus den Golf von Mejico heraustritt und nordostwärts, immer breiter werdend, durch den nördlichen atlantischen Ozean zieht, übt auf die benachbarten Küsten, besonders die von England und Norwegen, im Winter die Wirkung einer Warmwasserheizung aus. Ihm allein verdankt Norwegen eine seiner Breitenlage gar nicht zukommende Milde des Klimas. Ähnlich verwahrt eine andere warme Strömung, der Kuro-Schio (= Schwarzes Wasser), die Küsten Japans vor den trockenkalten Winden, die im Winter aus Sibirien ostwärts wehen. Umgekehrt bewirken die kalten Meeresströmungen, die aus dem Polareis äquatorwärts ziehen, eine Verschlechterung des Klimas der benachbarten Länder, indem sie Kälte und Trockenheit verursachen; die über den kalten Meeresstrom wehenden Seewinde geben nämlich hier ihre Feuchtigkeit ab und kommen trocken ins Land. Derart sind z. B. der Ostgrönlandstrom, der Labradorstrom, der Kalifornienstrom, der Benguelenstrom an der Westküste Südafrikas (der die Trockenheit unseres dortigen Schutzgebietes verschuldet), und der Perustrom.

Zum Einprägen in Stichworte zusammengefaßt lassen sich die behandelten Erdklimate etwa folgendermaßen kennzeichnen:

Tropisches Seeklima: warm (20—25° C) und feucht, ganz geringe Jahresschwankung[1] (bis zu 5°);

Tropisches Binnenklima: warm und Zenitalregen, mäßige Jahresschwankung (bis zu 15°);

Tropisches Monsunklima: warm und Sommerregen, beträchtliche Jahresschwankung (bis zu 20°);

Gemäßigtes Seeklima: mild und feucht, mäßige Jahresschwankung (bis zu 15°);

Gemäßigtes Binnenklima: trocken, (Sommerregen) und sehr große Jahresschwankung (bis über 50°);

Gemäßigtes Mittelmeerklima: mild (15—20° C) und trocken (Winterregen), mäßige Jahresschwankung (bis 15°);

Höhenklima: kühl und feucht, beträchtliche Jahresschwankung (bis über 20°);

Polarklima: kalt und trocken, große Jahresschwankung (bis über 40°).

In Obertertia, wo Deutschland zum zweitenmal zur Behandlung kommt, müssen die Schüler die Witterungsverhältnisse in den einzelnen deutschen Landschaften kennen lernen. An der Hand der Isothermen- und Regenkarten erfahren sie, daß Süddeutschland den Wärmevorteil, den es vor Nord-

1) d. h. Wärmeunterschied zwischen dem wärmsten und dem kältesten Monat.

deutschland durch seine südlichere Lage haben könnte, dadurch verliert, daß es höher gelegen ist; daß der Gebirgsschutz gegen die kalten Nordostwinde den Tallandschaften am Rhein, Main, Helme (Goldene Aue) und Eger ihr milderes Winterklima und ihren frühzeitigen Frühling verleiht, daß umgekehrt die bayrische Hochebene und Teile Sachsens und Thüringens ihre größere Winterkälte dem Umstande zuzuschreiben haben, daß sie diesen Winden ungeschützt offen liegen.

An Realschulen ist es nun schon hier an der Zeit, was an Vollanstalten bis in die Untersekunda verschoben werden kann, in das Verständnis der Wetterkarten und der Wettervoraussage einzuführen. Dazu bedarf es vorher der Behandlung der Luftdruckverhältnisse.

Der Luftdruck, dessen Größe mit dem Barometer (= Schweremesser) gemessen wird, kann durch zweierlei Ursachen über das mittlere Maß (760 mm) gesteigert werden: 1. durch Abkühlung, wodurch sich die Luft nach der Erde zu zusammenzieht und dadurch schwerer wird, und 2. durch Luftstauung, d. h. durch Zusammentreffen zweier Luftströmungen von verschiedenen Seiten. Unter das mittlere Maß vermindert wird der Luftdruck durch Wärme und durch übermäßiges Abströmen der Luft. Ein Gebiet mit übermittelmäßigem Luftdruck nennt man Maximum oder „Hoch“, eins mit untermittelmäßigem Luftdruck Minimum oder „Tief“. Maxima infolge von Luftstauung herrschen das ganze Jahr über auf den Ozeanen zwischen 20 und 40° beider Breiten, weil hier die Luftströmungen von den Polen nach dem Äquator mit den oberen Gegenströmungen, die sich allmählich senken, zusammentreffen. Man nennt sie Roßbreiten oder Kalmen (= Stillen), weil hier dauernde Windstille herrscht. Zwei große Maxima bilden sich außerdem jeden Winter über Nordost-Asien und Nordamerika. Von diesen Hochs strömt beständig die Luft nach den Tiefs, die auch Zyklonen (= Kreisel) genannt werden, weil die Luft von allen Seiten kreiselartig in sie hineinströmt.

Europa nun liegt im Sommer zwischen dem azorischen Maximum (so genannt, weil in seinem Bereich die Azoren liegen) im Westen und dem großen asiatischen Minimum im Osten und hat deshalb vorwiegend Westwinde; im Winter liegt es zwischen dem azorischen Maximum und dem noch größeren asiatischen Maximum, weshalb es abwechselnd von westlichen und östlichen Luftströmungen überzogen wird. Für das tägliche Wetter der einzelnen Länder kommen nun aber außer diesen großen noch die kleineren, „örtlichen“ Maxima und Minima in Betracht, welche täglich auf den von den Seewarten hergestellten Wetterkarten verzeichnet werden. So ziehen z. B. nördlich von Deutschland über die Nord- und Ostsee hin öfters solche kleinen Minima ostwärts mit mehr oder weniger Bewegung,

und es ist leicht einzusehen, daß bei dem Vorüberziehen eines solchen Minimums von West nach Ost die Winde in unserem Vaterland mehr oder weniger rasch aus der Ostrichtung in die Süd- und Westrichtung umschlagen. Wir haben dann also immer schönes Wetter, solange ein solches Minimum noch nordwestlich oder nördlich von uns sich befindet, denn dann liegt unser Land unter östlichen und südlichen Winden, die keinen Regen bringen.

Das Barometer kann man mit einigem Erfolg zur Wettervorhersage benutzen, aber beileibe nicht so, daß man einfach nachsieht, ob die Nadel auf „Schön Wetter" oder „Veränderlich" oder „Regen und Wind" steht, denn das Barometer zeigt nicht das Wetter selbst, sondern nur die Veränderung des Luftdrucks an. Wenn das Barometer fällt, so ist ein Minimum im Anzug, es ist also schlecht Wetter zu erwarten; wenn es steigt, so zieht ein Maximum heran, es ist also schön Wetter in Aussicht. Dabei ist es völlig gleichgültig, auf welchem Wort der Zeiger steht, denn die Worte bezeichnen nur die Richtung der Wetterbewegung. Auf mehrere Tage kann man das Wetter nicht sicher voraussagen, und kleine Regenfälle sind sogar bei südlichen und östlichen Winden möglich, wenn sie sich nämlich mit einer höheren, vom Meere herankommenden Luftströmung berühren.

Zur genaueren Kennzeichnung der klimatischen Eigentümlichkeiten der europäischen Länder ist es nun auch nötig, die sog. Fallwinde kennen zu lernen. Die bekanntesten davon sind der Föhn (warm) in den nördlichen Alpentälern, der Mistral (kalt) an der französischen Südküste, und der Bora (kalt) in dem adriatischen Meer. Diese Winde entstehen beim nahen Vorüberziehen eines Minimums an der einen Seite der Gebirge (Alpen, Cevennen, Illyrisches Bergland), welche das normale Zuströmen von der anderen Seite her hemmen. Wird die Spannung nun zu groß, so „fällt" der zurückgehaltene Luftstrom plötzlich mit sturmartiger Heftigkeit über und äußert sich warm oder kalt, je nachdem seine ursprüngliche Temperatur und die Höhe des Absturzes ist. Lokale Winde wie die Fallwinde sind auch die Etesien, welche die Segelschiffahrt auf dem ägäischen Meer seit alters regeln, ähnlich wie die Monsune auf dem indischen Ozean und dem Roten Meer. Im Winter herrscht hier nämlich eine südliche Windrichtung (Notos), im Sommer umgekehrt eine nordöstliche (Boreas), bedingt durch das große afrikanische Minimum.

Wie das warme Mittelmeer das Klima der hineinragenden und angrenzenden Länder günstig beeinflußt, so beeinflußt im kleineren Maßstabe das Schwarze Meer ebenfalls seine Küstenländer günstig. Die Seeküste der Krim vor allem, vor den kalten Nordwinden durch das kleine Jailagebirge geschützt, hat ein ähnlich mildes Klima wie die Mittelmeerküsten.

In den drei Oberklassen der Vollanstalten soll nach den Lehrplänen u. a. das Wesentlichste aus der allgemeinen physischen Erdkunde in zusammenfassender Behandlung dargeboten werden. Dazu gehört ohne Zweifel auch ein zusammenfassender Überblick über die Witterungskunde, dessen Grundzüge ich noch knapp andeuten will.

Die Witterung hat drei Erscheinungsformen: Wärmeunterschiede, Winde und Niederschläge, die in ursächlichem Zusammenhange miteinander stehen. Die Wärmeunterschiede sind die Ursachen der Winde, die Winde wieder bringen das verdunstete Meereswasser in Gestalt von Wolken und Nebel (tiefziehende Wolken) aufs Land, wo es sich als Regen, Hagel, Schnee oder Tau und Reif niederschlägt.

Die Ursachen der Wärmeunterschiede sind:

1. die ungleichmäßige Sonnenenbestrahlung der Erdoberfläche (Zonen),
2. die ungleichmäßige Verteilung von Wasser und Land,
3. die Wärmeabnahme nach der Höhe zu.

Durch das Ineinandergreifen dieser drei Faktoren wird die größte Mannigfaltigkeit der Wärmeverhältnisse und damit der klimatischen Verhältnisse überhaupt auf der Erdoberfläche hervorgebracht. Man kann also kurz sagen: Das Klima eines Ortes hängt ab von seiner dreifachen Lage, 1. von seiner Zonenlage, 2. von seiner Höhenlage und 3. von seiner Lage zum Meere. An der Küste Norwegens finden wir z. B. im Winter unter dem Einflusse des vom Golfstrom erwärmten Meeres eine um 30° höhere Temperatur (0°) als unter derselben Breite im Innern Asiens (—30°). Der Kilima-Ndscharo trägt, trotzdem er unter dem Äquator liegt, eine Kappe von ewigem Schnee infolge seiner Höhe (6000 m). Der Kältepol der Erde, d. h. der Punkt, wo die größte Kälte (—67°) festgestellt ist, liegt nicht am Nordpol, da dieser von Wasser umgeben ist, sondern unter 67° nördlicher Breite bei Werchojansk in Ostsibirien.

Die Verschiedenheit der Temperaturen bewirkt nun die Luftdruckverschiedenheiten und damit die Luftströmungen, die in Gestalt von Wind, Sturm und Orkan auftreten, je nach der Größe des Luftdruckunterschieds und der Kürze der Entfernung von Maximum und Minimum. Im allgemeinen ist im Sommer das Land, im Winter das Meer wärmer; aber die Luftdruckverteilung stimmt damit nicht ganz überein, da in den sog. Roßbreiten (zwischen 20 und 40° der Breite) infolge von Luftstauung dauernde Maxima (also auch im Winter) über den Ozeanen anzutreffen sind. Die Luftdruckverteilung ist im großen ganzen also folgende: Zwischen den Wendekreisen befindet sich ein dauerndes Minimumgebiet, das sich nur mit dem Zenitstande der Sonne im Sommer etwas nach Norden, im Winter etwas nach Süden verschiebt. Hier wehen auf den Meeren ständig die sog. Passatwinde.

Nördlich und südlich von diesem Gürtel befinden sich auf den Ozeanen die sog. Roßbreitenmaxima, die sich in der kälteren Jahreszeit auch über die dazwischenliegenden Kontinente ausdehnen; dagegen befinden sich im Sommer auf den Kontinenten große Minima. Diese Maxima und Minima bestimmen die Hauptrichtungen der Winde in den gemäßigten Breiten. Jenseits dieser Zone, nach den Polen zu, befinden sich auf den Meeren abermals Minima, die sich im Sommer auch über die dazwischenliegenden Kontinente ausdehnen; im Winter dagegen befinden sich auf den Kontinenten Maxima. Außer diesen großen Luftdruckzonen, welche die Jahreswitterung oder das Klima der Länder bestimmen, gibt es nun aber — verursacht durch die verschiedene Oberflächengestalt des Landes und das mannigfaltige Ineinandergreifen von Wasser und Land — ein wechselndes Spiel kleiner „örtlicher“ Maxima und Minima, die das tägliche Wetter der Länder bestimmen. Endlich gibt es auch noch innerhalb des einzelnen Tages einen regelmäßigen Wechsel nicht nur der Temperaturen zwischen Tag und Nacht, sondern auch der Winde an den Küsten, der durch die tägliche beträchtliche Wärmeschwankung des Landes erzeugt wird: des Morgens Landwind (nach dem wärmeren Meere), des Abends Seewind (nach dem wärmeren Land).

Die Niederschläge stammen vom Meere, sind rückverwandeltes, verdunstetes Wasser. Die Winde führen dieses in Form von Wolken über das Land. Also nur Seewinde können Regen bringen. Regnet es bei Landwind, so ist das durch Berührung einer unteren kälteren Luftströmung mit einer oberen feuchten zu erklären. Die Niederschläge haben verschiedene Formen. Die gewöhnlichste Form ist der Regen, dessen Tropfen sich infolge von Abkühlung des Wassergases um kleine Staubkörnchen bilden. Bei Kältegraden bilden sich statt Regentropfen Schneekristalle. Die Entstehung der Hagelkörner ist noch nicht genügend erklärt; Tau ist Regenbildung, Reif Schneebildung am Erdboden.

Die Verteilung des Regens ist sehr verschieden. Am reichlichsten bedacht sind die Küstenländer der Tropen und die Monsunräume, am kärglichsten die Polarländer und das Innere der Kontinente, besonders Asiens und Nordafrikas, dann auch Nordamerikas und Australiens.

Europa zeigt, was Wärme, Winde und Niederschläge betrifft, gemäßigte Verhältnisse, und diese scheinen sich auch für die Entwicklung der Menschheit am zuträglichsten zu erweisen.

---

6. Über die Grundlagen unserer Schulgeometrie.

Von Oberlehrer Dr. Heinrich Wolff (Halle a. S.).

Die vorliegenden Erörterungen können nach keiner Seite hin Anspruch auf Vollständigkeit machen. Allein schon deshalb nicht, weil der in einer Zeitschrift zur Verfügung stehende Raum Grenzen setzt. Ich habe deshalb bei ihrer Niederschrift das Ziel der Lehrproben vor Augen gehabt: anzuregen, Beobachtungen aus der Praxis und Ergebnisse der Wissenschaft für den Unterricht nutzbar zu machen.

Die Wissenschaft des 19. Jahrhunderts hat das nachgeholt, was vorher über den vielfachen Anwendungen der Mathematik verabsäumt war, den Bau mit der nötigen Sorgfalt zu begründen. Riemanns berühmte Habilitationsschrift „Über die Hypothesen, welche der Geometrie zugrunde liegen“ ist der Ausgangspunkt einer modernen, kritisch forschenden Mathematik geworden, die zur Kenntnis tieferes Verstehen gefügt hat. Die Beantwortung der Frage, ob diese mühevolle kritische Arbeit eines Jahrhunderts auch fruchtbringend für unsere Schulgeometrie gewesen ist, führt auf eine kritische Untersuchung ihrer Grundlagen.

Um die hierfür nötigen Unterlagen zu gewinnen, habe ich von den geometrischen Schulbüchern der hiesigen Seminarbibliothek sechs ausgewählt, drei ältere und drei neuere. Von den ersten solche, die an vielen Anstalten im Gebrauche sind, von den letzteren diejenigen, welche meines Wissens von der Kritik am meisten gerühmt worden sind. Diese Beobachtungsreihe ist nicht umfassend; immerhin aber ausreichend für den Zweck, dem die angeknüpften Erörterungen dienen. Sollte ich in der Form hin und wieder mehr verallgemeinern, als es hiernach gerechtfertigt ist, so bitte ich solche Verallgemeinerung cum grano salis zu verstehen.

I.

Die Grundlagen der Schulgeometrie sind keine anderen als die der Wissenschaft: Axiome und Begriffe. Und doch besteht ein doppelter Unterschied zwischen beiden. Während die Wissenschaft mit einer verhältnismäßig geringen Zahl von Axiomen ihre verschiedenen Geometrien aufbauen kann, brauchen die Schulmathematiker zu den beiden, welche auf der Schule gelehrt werden, eine weit größere Zahl von Grundsätzen. Während die Wissenschaft ihre ganz bestimmten Grundsätze hat, ist dies für die Mathematik der Schule nicht der Fall. Hier werden nicht nur Sätze als Grundsätze angesehen, die keine Axiome sind, sondern es wird auch von diesem ein Satz als Grundsatz behandelt, den ein anderer als Lehrsatz

gibt; dieser braucht mehr Grundsätze, jener weniger. Der letzte Punkt fordert in erster Linie eine kritische Betrachtung.

In den zugrunde gelegten Lehrbüchern schwankt die Zahl der allgemeinen Grundsätze, d. h. der, welche für die Zahlen und die Raumgrößen gelten, zwischen sechs und zwölf. Ich betrachte zuerst das Buch, dessen Verfasser mit sechs solcher Grundsätze auskommt. Da mache ich die auffallende Entdeckung, daß der Grundsatz der Identität fehlt, der den allgemeinen mathematischen Grundsätzen zuzuzählen ist, weil er als solcher wie jede Gleichung ein Urteil zwischen Quantitäten ist. Hat der Verfasser die Ansicht, daß er überflüssig ist, weil sein Inhalt selbstverständlich ist, oder meint er, daß der Satz „Jede Größe ist sich selbst gleich“ dem Quartaner Schwierigkeiten bereitet, während er an der Behauptung $a = a$ keinen Anstoß nimmt? Die psychologische Bedeutung des Grundsatzes der Identität ist schwer zu erkennen, die des entsprechenden mathematischen nicht, da das Axiom der Identität in der Mathematik einen viel einfacheren Inhalt hat. Es besagt nur, daß die Gleichung $a = a$ richtig ist. Das läßt sich aber, wie vielfältige Erfahrung lehrt, jedem Quartaner durch einige Beispiele verständlich machen. Allerdings sind wie vielen anderen auch mir Zweifel gekommen, ob die obige Fassung ihn nicht über den Horizont des Quartaners bringt. Man läßt ihn deshalb auch anders lernen, ohne deshalb etwas Besseres zu geben. So ist beispielsweise die Fassung „Man kann sich jede Größe doppelt denken“ eher schlechter, weil sie den wichtigsten Bestandteil dieses Grundsatzes: die logische Immanenz der Gleichheit zwischen Subjekts- und Prädikatsgröße überhaupt nicht enthält. Jedenfalls ist es notwendig, ihn auszusprechen und seinen Inhalt verständlich zu machen, da er häufig verwandt wird. Sieben allgemeine Grundsätze sind also mindestens erforderlich.

Die Mehrzahl der Lehrer begnügt sich jedoch nicht mit einer so kleinen Zahl von Grundsätzen; es fragt sich also, ob die Grundsätze, welche außer diesen sieben gegeben werden, vom pädagogischen Standpunkte aus überflüssig sind. Ich glaube, man darf diese Frage bejahen, ohne dem Axiom der Pädagogik, daß der Anfangsunterricht so einfach wie möglich zu gestalten ist, seine Bedeutung zu nehmen oder zu leugnen, daß die Beweise derjenigen Grundsätze, welche keine Axiome sind, für den Anfänger zu schwer sind und in ihm den Glauben erwecken würden, Mathematik zu lernen sei nicht jedem möglich. Denn, vergleicht man auf diesen Punkt hin die Bücher, welche mehr als sieben allgemeine Grundsätze enthalten, mit demjenigen, welches die geringste Zahl aufweist, so stellt sich heraus, daß in dem letzteren der Grundsatz „das Ganze ist größer als jeder seiner Teile“ und diejenigen, welche die Beziehungen ungleicher Größe zum Gegenstande haben,

fehlen. Das erste, den Quartaner als ein „Axiom, eine an sich einleuchtende, durch unmittelbare Anschauung gewonnene Wahrheit“ zu lehren, dürfte sich wohl erübrigen. Sein Inhalt ist selbstverständlich, da jeder Junge weiß, daß die ganze Wurst größer als ein Stück ist. Die anderen Grundsätze sind entbehrlich, weil sie nur ganz vereinzelt Verwendung finden können, und der Lehrer ihren Inhalt erst wieder deutlich machen muß, wenn er von ihnen Gebrauch machen will. Die Tatsache, daß ein Lehrbuch die allgemeinen Grundsätze überhaupt nicht anführt, ein anderes deren zwölf bringt, und daß in einem dritten vier gegeben werden und dann noch neun andere als Folgerungen dieser — eine überflüssiger als die andere; die sechste lautet: Wenn eine Größe größer als eine zweite und diese gleich einer dritten oder größer als eine dritte ist, so ist auch ... — das sind offenkundig pädagogische Verfehlungen. Es verbleiben danach als notwendig: 1. Der Grundsatz der Identität. 2. Sind zwei Größen einer dritten gleich, so sind sie untereinander gleich. 3. Gleiches darf man für Gleiches einsetzen. 4. Die Grundsätze, welche den vier einfachen Rechnungsarten entsprechen.

Von diesen sieben Grundsätzen sind zwei falsch. Es sind das aus Gruppe 4 die Grundsätze der Multiplikation und der Division, die auch in den heute mehr als je mustergiltigen Elementen Euklids fehlen. Im Anfangsunterrichte der Geometrie haben diese beiden Grundsätze nichts zu suchen, da sie keine allgemeinen, sondern analytische sind. Für die Raumgrößen gelten sie nicht, da sich weder eine Strecke und eine Strecke, noch ein Winkel und ein Winkel multiplizieren lassen und die Begriffe 5 mal — nehmen und mit 5 — malnehmen nicht identisch sind. Aus der Tatsache, daß man für das Antragen einer Strecke an die andere das Wort addieren und für das Abtragen den Ausdruck subtrahieren auch in der Geometrie gebraucht, folgt nicht, daß sich mit den Raumgrößen rechnen läßt wie mit Zahlen. Wenn dem Qartaner gesagt wird a, b, c, d seien Strecken und dann:

wenn	$a = c$
und	$b = d$
so ist	$a \cdot b = c \cdot d$
und	$a : b = c : d$

so wird ihm vollkommenster Unsinn vorgetragen. Das Empfinden, daß hierbei etwas nicht in Ordnung ist, äußert sich mehrfach in verschiedener Weise. So lese ich auf Seite 53 eines Lehrbuches „Man kann mit Flächen ebenso wie mit Strecken rechnen, sie addieren und subtrahieren“, während auf Seite 13 der „allgemeine Größensatz“ steht „Gleiches mit Gleichem multipliziert oder durch Gleiches dividiert gibt Gleiches.“ Und andere sagen dem Quartaner „Man bezeichnet eine Strecke durch die beiden

Buchstaben, die an ihren Endpunkten stehen; ihre Länge bezeichnet man durch einen kleinen lateinischen Buchstaben".

Ich komme zu dem Ergebnis, daß fünf allgemeine Grundsätze ausreichend und notwendig für den Anfangsunterricht der Geometrie sind.

Die viel erörterte Frage nach dem Wesen der geometrischen Axiome ist keine mathematische, sie ist ein erkenntnistheoretisches Problem. Ihre Beantwortung ist daher für die Schulmathematik ohne Bedeutung; für diese ist es ebenso belanglos, zu wissen, daß diese Axiome keine synthetischen Urteile a priori sind, wie zu erfahren, ob es Definitonen oder empirische Tatsachen sind. Sicher ist, daß wir eine gewisse Zahl von Grundtatsachen über die Raumgebilde voraussetzen müssen, und daß diese sich wiederum wesentlich voneinander unterscheiden. Einmal in ihrer grundlegenden Bedeutung und dann auch insofern, als nicht alle selbstverständlich sind. Sieht man auf die geometrischen Axiome hin unsere Schulbücher an, so zeigt sich, daß mehrfach weniger zugrunde gelegt werden, als nötig sind; daß man also einerseits mehr allgemeine Grundsätze gibt, als es pädagogisch und wissenschaftlich sich rechtfertigen läßt, und weniger geometrische als die Wissenschaft. Die ich vermisse, sind nicht diejenigen Axiome, welche den geometrischen Gebilden die Eigenschaft zuweisen, daß sie sich wie die starren Körper verhalten, daß es also möglich ist, sie zu verschieben und zu drehen, ohne dabei ihre Gestalt und ihre Dimensionen zu ändern; ich bezeichne sie weiterhin als die mechanischen. Diese finden sich wohl in keinem Schulbuche. Ein Lehrbuch enthält Andeutungen darüber in dem Satze: „Zwei Bogen eines Kreises mit demselben Halbmesser können aufeinander gelegt und ineinander verschoben werden." Nach meinem Dafürhalten ist dieser Satz eher dazu angetan, Unheil anzurichten, weil es später für das Verständnis wesentlich ist, ob man anschaulich verfährt und von Aufeinanderlegen spricht oder an ein begriffliches Ineinanderaufgehen denkt. Sonst herrscht darüber volle Übereinstimmung, daß diese Grundtatsachen nicht erst in wissenschaftlicher Weise ausgesprochen zu werden brauchen, weil sie auf Grund der Erfahrung dem Schüler selbstverständlich sind. Bloße Raumbeziehungen gibt es für die Schule nicht. Hier wird von der Körperwelt ausgegangen, die uns umgibt; die Maßbeziehungen dieser physischen Körperwelt werden gegeben. Wäre unser Lebenselement das Wasser, so würden wir eine andere Geometrie lehren, oder wir müßten diese mechanischen Axiome aussprechen. So ist das unnötig, der Schüler überträgt die mechanischen Beziehungen seiner Körper auch auf die geometrischen, und alle Lehrer lassen das nicht bloß zu, sondern wirtschaften selbst von der ersten Stunde an mit den geometrischen Gebilden wie mit starren. Eine ideale Körperwelt, die begrifflich existiert und deren Be-

ziehungen durch Schlüsse aus Symbolen erkannt werden, gibt es zunächst für die Schule nicht. Die Schulgeometrie „präsumiert überall idealer Ausdruck der wirklichen Körperverhältnisse zu sein“, sie will Maßbeziehungen unserer Körper geben. Hierin liegt meines Erachtens der zweite Unterschied zwischen Schule und Wissenschaft. Ein Unterschied, der nicht die ihm gebührende Beachtung findet und infolgedessen das Verstehen oft unmöglich macht. Daß die Körper, welche in der Geometrie betrachtet werden, fest sind, darf man voraussetzen. Die andere Voraussetzung jedoch, daß diese geometrischen Gebilde sich völlig durchdringen können, von der die meisten Mathematiker Gebrauch machen, ohne sie auszusprechen, ist nicht bloß nicht selbstverständlich, sondern widerspricht aller bis dahin gewonnenen Erkenntnis des Schülers. Wird sie aber ausgesprochen, wie das in einem Buche geschieht, so ist das erst recht kein Gewinn, weil die notwendige Bedingung für die dazu erforderliche Abstraktion: eine Reihe von geometrischen Betrachtungen an Körpern im Anfangsunterricht noch nicht erfüllt ist.

Anders steht es mit den rein geometrischen Axiomen, ich meine diejenigen, welche die Euklidische Geometrie konstituieren. Mit dieser haben wir es auf der Schule in erster Linie zu tun, von ihren Axiomen soll deshalb zunächst gehandelt werden. Ich betrachte zu dem Zwecke die Bücher jüngsten Datums.

In dem einen werden sechs geometrische Axiome zugrunde gelegt. Eines ist überflüssig; es dient ausschließlich dazu, das Zeichnen von Parallelen mittels Lineal und Zeichendreieck zu begründen. Das Parallelenaxiom enthält unnützerweise den Zusatz „immer eine“, wodurch es an Verständlichkeit einbüßt. An dritter Stelle steht: „Zwei Gerade können sich nur in einem Punkte schneiden“. Ob es nötig ist, über diese Tatsache den Quartaner durch ein Axiom zu unterrichten, lasse ich dahingestellt.

Der Verfasser des zweiten Buches begnügt sich anscheinend mit zwei Axiomen, die er „Anschauungssätze“ nennt. Tatsächlich gibt er noch sechs Sätze in der Form von Zusätzen, die axiomatischen Charakter haben, und das Ebenenaxiom als unbewiesenen Lehrsatz. Von den beiden als Axiome gekennzeichneten Sätzen heißt der eine: „In einem Punkte einer Geraden kann nur ein Lot errichtet werden.“ Ich möchte dazu die folgenden Fragen aufwerfen: Ist dieser Satz evident, und läßt sich sein Inhalt ohne Beweis verständlich machen, bevor ein Wort über den Begriff „Lot errichten“ gefallen ist? Ist es richtig, daß ein Satz als Grundsatz gewählt wird, der nur vereinzelt und verhältnismäßig spät Verwendung findet? Ist die Sucht, das Überlieferte und Bewährte ohne Grund zu ändern — sie betätigt sich auch sonst noch, z. B. darin, daß der zweite Kongruenzsatz zum ersten, der vierte zum dritten gemacht wird — unter unseren sozialen Verhältnissen, bei denen

die Schüler oft mehrere Anstalten besuchen müssen, zu billigen? — Das Axiom, daß die Strecke die kürzeste Verbindungslinie zweier Punkte ist, fehlt.

In dem dritten Lehrbuche sieht es am schlimmsten aus. Während man das Axiom antrifft: „Von jedem Punkte des Raumes aus sind beliebig viele gerade Linien möglich" ist das Streckenaxiom fortgelassen, das Parallelenaxiom nicht richtig gefaßt, das Ebenenaxiom unverständlich als Postulat ausgesprochen und inhaltlich falsch. Es lautet: „Durch drei beliebige Punkte des Raumes eine Ebene zu legen".

Den Schülern werden solche Mängel nicht auffallen, und einen energischen Lehrer werden sie nicht hindern, seinen Schülern Lehrsätze und Beweise fest einzuprägen. Aber die Aufgabe, die Schrader in hoher Meinung von der Mathematik ihr für die Schule zuweist, daß sie nicht Mathematik lehren, sondern den Geist bilden solle, erfüllt solche Mathematik nicht. Der Einwand, daß im Anfangsunterrichte so wie so nicht mit wissenschaftlicher Gründlichkeit verfahren werden könne, entschuldigt nicht, daß die Auswahl der Grundsätze planlos und ihre Fassung unkorrekt ist. Womit man aber rechtfertigen will, daß Axiome falsch gelehrt oder falsch behandelt werden, weiß ich nicht. Wenn die beiden geometrischen Grundsätze gegeben werden: „Durch zwei Punkte ist die Lage einer Geraden bestimmt" und: „Zwei Gerade können nichts (!) einschließen", so ist dieser Unterricht reformbedürftig. Der letzte Satz hat so überhaupt keinen Sinn und in der richtigen Fassung Euklids: „Zwei Gerade schließen keinen Raum ein" ist er mit dem ersten identisch.[1] Daß in einem kürzlich erschienenen Lehrbuche das Parallelenaxiom als Lehrsatz behandelt und bewiesen wird, ist eine bedauerliche Erscheinung, denn von Euklid, Légendre und Lobatschewsky hat danach der Verfasser noch nichts gehört. Diese Mängel treten später auch im Unterrichte unangenehm hervor. Die Lehrpläne fordern für die oberen Klassen Ergänzungen und Zusammenfassungen auf allen Gebieten der Mathematik. Diese werden für junge Menschen, die nach kurzer Zeit die Hochschule beziehen, nicht in bloßem Wiederholen und Einpauken von Formeln und Ableitungen bestehen. Nach welchen Gesichtspunkten sie in der Geometrie auch vorgenommen werden, mag das historische Moment, mögen die logischen oder erkenntnistheoretischen Betrachtungen im Vordergrunde stehen, ohne Euklid, ohne die Axiome zu erwähnen, wird es dabei nicht abgehen. Die Erkenntnis, daß die Grundlagen, die auch der Laie als wesentlich für das mathematische Verständnis ansieht, nicht gesichert sind, und daß

1) Nach der Heibergschen Ausgabe findet sich dieses Axiom überhaupt nicht bei Euklid; es ist vielmehr die Bestimmung, daß eine Gerade durch zwei Punkte eindeutig bestimmt ist, bei ihm in der 4. Definition implizite ausgesprochen (siehe Clebsch-Lindemann, Vorlesungen über Geometrie 2. Bd. S. 547).

bei der Behandlung der Axiome unpädagogisch und unwissenschaftlich verfahren wird, weckt nicht die andere, daß wir Künstler sind, deren Schaffen ihre Gelehrsamkeit verkündet.

Für einen großen Mangel halte ich das Fehlen eines Axioms. Wir leiten heute die Schüler an, die Mathematik mit Bewußtsein zu treiben; Aufgaben, deren Lösung mathematisches Talent verlangt, werden nicht gestellt. Dadurch wird aber nichts daran geändert, daß das Unbewußte seine Rolle spielt und durch unbewußte Vorgänge dasselbe Ergebnis bewirkt wird wie durch bewußte. Daß verschiedene Axiome gar nicht ausgesprochen und dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden und trotzdem gutes Verständnis erzielt wird, berechtigt nicht dazu, jedes beliebige Axiom wegzulassen. Zwischen diesen ist wohl zu unterscheiden. Die mechanischen Axiome brauchen, wie ich vorhin gezeigt habe, nicht erwähnt zu werden. Anders ist es mit den geometrischen. Diese sind nicht nur nicht selbstverständlich, sondern wir lehren sogar auf der Schule eine zweite Geometrie, bei der von ganz anderen Voraussetzungen ausgegangen wird. Fehlt also eins dieser grundlegenden geometrischen Axiome, so ist eine Lücke da. Mag man diesen Mangel gering bewerten und auf Grund der eigenen Erfahrung meinen, das Fundament sei auch so hinreichend, um das durch innere Festigkeit ausgezeichnete Gebäude zu tragen, seine Existenz läßt sich nicht leugnen. Auch daß seine Wertigkeit so gering ist, glaube ich nicht. Ich habe vorhin zweimal das Fehlen des Streckenaxioms[1] festgestellt. Nun gibt die Euklidische Geometrie, die wir lehren, die Maßbeziehungen der wirklichen Körperwelt. Alle ihre Maßbestimmungen lassen sich auf zwei fundamentale Aufgaben zurückführen: die Entfernung zweier Punkte und die Neigung zweier Geraden zu bestimmen; ihr Handwerkszeug ist die Strecke und der Winkel. Dem Winkel liegt das Parallelenaxiom zugrunde; allen Längenbestimmungen die Tatsache, daß die kürzeste Verbindungslinie zwischen zwei Punkten die Strecke ist. Tausendfältig wird von dem zweiten Axiom Gebrauch gemacht, in der Geographie und in der sphärischen Trigonometrie wird anders verfahren, und trotzdem kein Wort davon.

Soll kein überflüssiger Grundsatz gegeben werden und soll keiner fehlen, sollen die Grundsätze nicht unverständlich und falsch ausgesprochen werden, so sollen sie ebensowenig an die Spitze gestellt und auswendig gelernt werden. Es erinnert mich das an die Methodik eines Philologen,

---

1) Die Möglichkeit, dieses Axiom mit Hilfe der zahlreichen Axiome, die nicht ausgesprochen werden, zu beweisen (s. Poincaré: „Wissenschaft und Hypothese" S. 37), ist für die vorliegenden Erörterungen unwesentlich.

der den Neposunterricht mit dem Diktate der zwölf Punkte begann, die nach seiner Ansicht beim Übertragen der Fremdsprache in die Muttersprache zu beachten waren. Die Grundsätze sind im Verlaufe des Unterrichtes zu gewinnen, wo sie sich zwanglos einer nach dem anderen dem Quartaner verständlich machen lassen.

Für die sphärische Geometrie kommt man zu ähnlichen Ergebnissen. Die meisten begnügen sich damit, eine große Zahl neuer Formeln abzuleiten, um die Schüler mehr oder weniger mechanisch damit rechnen zu lassen, obwohl die Klassenstufe, in der die sphärischen Betrachtungen angestellt werden, eine wissenschaftliche Behandlung verträgt. Der Grundsatz der Lehrpläne „non multa, sed multum" wird auch hier meines Erachtens weniger, als gut ist, zur Leitlinie für den Unterricht gewählt.

Wer den Unterricht der eigenen Schulzeit mit dem heutigen vergleicht, wird zugeben, daß Fortschritte gemacht worden sind. Vor allem haben wir gelernt, das logische Gebäude der Schulgeometrie durch Weglassen des Wertlosen und Überflüssigen einfacher und dafür übersichtlicher zu gestalten, so daß auch der weniger Reiche sich darin zu Hause fühlt. Festigen wir auch noch das Fundament, so zweifle ich nicht, daß man nicht so oft wie jetzt von tüchtigen Männern die Äußerung hört, sie hätten die Mathematik nicht begreifen können. Daß die Erklärung, die ich für diese doch merkwürdige Erscheinung in den ungenügenden Grundlagen finde, keine hypothetische ist, glaube ich im folgenden Abschnitte noch deutlicher zeigen zu können.

Fasse ich das letzte zusammen, so ergibt sich als wünschenswert, daß einmal aus sozialem Interesse von denselben Grundsätzen ausgegangen wird, und dann, daß das System dieser Grundsätze nach der wissenschaftlichen wie nach der didaktischen Seite hin möglichst korrekt ist.

Ich lege die folgenden Axiome dem Unterrichte zugrunde:

1. Zwei Punkte können nur durch eine Gerade verbunden werden.

2. Die Strecke ist die kürzeste Verbindungslinie zweier Punkte.

3. Durch einen Punkt kann man zu einer Geraden nur eine Parallele ziehen.

4. Durch drei nicht in einer Geraden liegende Punkte kann nur eine Ebene gelegt werden.

1. Zwei nicht diametrale Punkte einer Kugelfläche können durch zwei geradeste Linien (Bögen größter Kugelkreise) verbunden werden.

2. Von den beiden geradesten Linien zwischen zwei Punkten einer Kugelfläche ist die eine die kürzeste Linie (geodätische Linie).

3. Auf der Kugel läßt sich durch einen Punkt zu einer geradesten Linie überhaupt keine Parallele ziehen.

4. Zu jedem Punkte einer Kugelfläche gibt es einen zugehörigen, der mit dem ersten durch unendlich viele geodätische Linien verbunden werden kann.

II.

Ich wende mich den Begriffen zu. Da es eine Tatsache ist, daß die Neigung der Mathematiker zum Definieren stets größer gewesen ist, als es pädagogisch richtig ist, so liegt die Frage nahe, wie es in dieser Beziehung in unserem Unterrichte aussieht. Ich glaube, sie am einfachsten zu beantworten, wenn ich mich nur mit den neueren Büchern beschäftige. Wer mir zugestimmt hat, daß die Beschaffenheit der am meisten verbreiteten Lehrbücher einen Schluß auf die Höhe des betreffenden Faches zuläßt, wird mir auch zugeben, daß die neueren in erster Linie die methodischen Fortschritte erkennen lassen werden.

Ich schlage also eines dieser Bücher auf und zwar das, welches am besten rezensiert worden ist; dieses Buch wird — so nehme ich an — auch am besten in dieser Hinsicht unsern Schulbetrieb charakterisieren. Gleich der Anfang ist erfreulich, die erste Seite trägt die Überschrift: Geometrische Anschauungslehre, und die erste Figur stellt einen Würfel dar. Blättert man weiter, so reihen sich in sauberen Zeichnungen aneinander Kreis, Winkel, Dreieck usf. Das Ganze nimmt knapp 11 Seiten ein; auch der Umfang scheint richtig gewählt zu sein. Und was lernt nun der Quartaner hieraus? Einige der Anschauung entnommene Begriffe und — 62 Definitionen sowie 16 Regeln für die Berechnung von Inhaltszahlen! Das mechanische Einprägen von Formeln würde bei geschlossenen Augen besser gelingen als bei offenen, und für die Vermittlung der durch Definitionen gegebenen Begriffe ist die sinnliche Wahrnehmung gleichfalls ohne Bedeutung. Ich vermute deshalb, daß die Anschauung erst im nächsten Abschnitte zu ihrem Rechte kommt. Wie die Überschrift verrät, handelt er von der Planimetrie. Die Einleitung macht schon mißtrauisch, sie enthält die allgemeinen Grundsätze und die Definitionen der Begriffe: Grundsatz, Definition, Lehrsatz, Voraussetzung, Behauptung, Beweis, Zusatz, Postulat. Der Quartaner hört mit Grausen: „Ein Forderungssatz oder Postulat ist die Annahme der Möglichkeit der Herstellung eines Raumgebildes“. Nun wird wohl die Anschauungslehre kommen, ein flüchtiger Blik lehrt ja, daß im folgenden die anschaulichen Begriffe Gerade, Winkel und Dreieck behandelt werden. O nein! Nachdem der neue Begriff „Richtung“ definiert ist, werden die mathematischen Grundbegriffe noch einmal definiert. Und damit Neues geboten wird, wird der Winkel anders als vorher und falsch definiert. — Das kann nicht überall so sein; ich schlage das zweite Buch auf.

In diesem wird nicht mit den Raumgrößen begonnen, sondern mit den „Größen". Natürlich wird erst gesagt, was eine Größe für ein Ding ist. Der Quartaner erfährt darüber: „Eine Größe ist ein Ganzes, das man sich aus gleichartigen Teilen zusammengesetzt denken kann, ohne daß es auf die Anordnung der Teile ankommt. Größen sind z. B. Körperinhalte, Winkel, Geschwindigkeiten, Pferdekräfte." Woraus der Quartaner sich die Pferdekraft zusammengesetzt zu denken hat, worin die Gleichartigkeit ihrer Teile besteht, welcher Art die Zusammensetzung ist, darüber wird nichts gesagt. Das alles selbst zu finden, ist die erste mathematische Aufgabe für den Quartaner, wenn der Lehrer nach dem teuflischen Rezept unterrichtet:

„Im Ganzen haltet Euch an Worte!
Dann zieht Ihr durch die höhere Pforte
Zum Tempel der Gewißheit hin."

In dieser törichten Weise geht es dann weiter, zum Glück nicht allzulange. Hin und wieder führt allerdings die Neigung des Lehrers zu definieren vom rechten Wege ab. Was soll der Quartaner mit einer Definition für Axiom, Theorem und Figur oder der fürchterlichen Definition: „Eine Linie, die bei der Drehung um zwei ihrer Punkte ihre Lage im Raume nicht ändert, wird Gerade genannt"?

Das dritte Buch bietet Erfreuliches. Hier wird mit der Betrachtung einfacher Körper begonnen, um an ihnen anschaulich die geometrischen Grundbegriffe zu gewinnen. Von der Qual, mit überflüssigen und unverständlichen metaphysischen, falschen und überflüssigen mathematischen Definitionen gepeinigt zu werden, bleibt der Quartaner verschont.

Vergleiche ich noch die alten Lehrbücher mit den neuen, so bemerke ich zu meiner Überraschung, daß jene eher weniger definieren. Nur eines macht hierin eine unrühmliche Ausnahme. In seiner 26. Auflage wird dem Quartaner der Raum definiert. Einmal als das, was übrig bleibt, wenn man sich alles Wirkliche verschwunden denkt, und dann als dasjenige, was die Eigenschaft hat, endlos ausgedehnt, unendlich, unbegrenzt, stetig (kontinuierlich), unbeschränkt teilbar zu sein!! Der Schwerpunkt des geometrischen Unterrichtes liegt sicherlich in der Vermittlung der Begriffe und nicht in ihrer Verbindung zu Urteilen und der Verknüpfung dieser zu Schlüssen — aber doch nur der mathematischen Begriffe und nicht logischer und metaphysischer. Raum, Theorem, Postulat, Axiom, apagogischer Beweis, Definition u. dergl. mehr dem Quartaner zu definieren, verrät äußerst geringes pädagogisches Urteil. Daß in dieser Beziehung große Fortschritte gemacht worden sind, kann ich nicht feststellen. Vielleicht liegen sie mehr auf wissenschaftlichem Gebiete.

Ich trenne die neuen und die alten Lehrbücher weiterhin nicht. Die letzteren sind neu aufgelegt, wissenschaftlich müssen alle auf gleicher Höhe stehen.

Unser Bemühen soll darauf gerichtet sein, keine verfrühten Definitionen zu geben, sie ganz zu vermeiden, ist nicht möglich und nicht unser Ziel, da die Definitionsübungen Denkübungen von hohem Werte sind, worauf u. a. auch Frick aufmerksam gemacht hat. Wo eine Definition in ihrem ganzen Umfange dem Schüler Schwierigkeiten bereitet, ist es angängig, den Begriff zunächst eingeschränkt zu bestimmen, wie das beispielsweise bei den trigonometrischen Funktionen oft geschieht. Niemals aber darf eine Definition falsch sein; es kann sich auch in der Schule nur darum handeln, die Definitionen weniger wissenschaftlich auszudrücken oder die Begriffe durch Einschränkung zu vereinfachen.

Prüft man von diesem Standpunkte aus die Definitionen der Schulmathematik, so sieht man, daß unter den überflüssigen auch noch falsche sind. So lese ich mehrfach: „Eine Figur ist ein durch Linien begrenzter Teil einer Ebene". Daß diese Definition nicht richtig ist, geben ihre Urheber dadurch selbst zu, daß sie alle anderen ebenen Bilder, welche geometrische Allgemeinbegriffe und ihre Lagenbeziehungen veranschaulichen, Figuren nennen. Das ist aber nicht das schlimmste; für das mathematische Verständnis der Schüler sind Entgleisungen dieser Art ungefährlich. Bedenklicher sind Definitionen wie diese: „Drei Punkte bestimmen ein Dreieck" und logische Verstöße derart, daß zur Definition ein unbekannter Begriff verwendet wird. Auf S. 5 eines Lehrbuches steht: „Der Kreis ist der geometrische Ort aller Punkte einer Ebene ...". Ich brauche wohl nicht hinzuzufügen, daß auf den vier ersten Seiten vom geometrischen Ort noch nicht die Rede gewesen ist. In einem anderen Buche lese ich: „Die von geraden Linien gebildeten Figuren nennt man Dreieck, Viereck usw.", ohne daß über ‚Figur' etwas gesagt wird. Verwirrend ist es auch, wenn auf S. 27 eines Buches gelehrt wird: „Man bezeichnet eine Strecke durch die beiden Buchstaben, die an ihren Endpunkten stehen, ihre Länge bezeichnet man durch einen kleinen lateinischen Buchstaben", und auf S. 26: „Eine Linie hat nur eine Ausdehnung: die Länge", während der Zahlbegriff noch gar nicht in die Geometrie eingeführt ist. Die schlimmsten Fehler begegnen jedoch bei der Bestimmung der beiden Fundamentalbegriffe: parallel und Winkel.

Der Parallelenbegriff gehört zu denen, die sich durch die Anschauung nicht vermitteln lassen. Alle Mathematiker definieren ihn deshalb. Die Verfasser der neueren Lehrbücher korrekt, die der älteren zum Teil nicht.

Die Definition: „Parallele Gerade sind solche, welche keinen Punkt miteinander gemeinsam haben, also überall gleichen Abstand haben" ist

zu beanstanden. Einmal, weil nicht einzusehen ist, wie folgt, daß die beiden Geraden überall gleichen Abstand haben, und dann, weil dem Quartaner an dieser Stelle der Begriff des Abstandes fehlt.

Die Definition: „Zwei Gerade sind parallel, wenn sie überall gleichen Abstand haben“, die Stuart Mill als Definition der Parallelität vorgeschlagen hat, gibt in mehr als einer Beziehung zu Bedenken Anlaß. So läßt sich, wie Hölder[1] gezeigt hat, die Tatsache, daß zwei Gerade parallel sind, wenn eine dritte Gerade auf ihnen senkrecht steht, nicht ableiten; sie müßte mithin noch axiomatisch ausgesprochen werden.

Die Anwendung des Bewegungsprinzipes in der Weise, daß man eine Gerade sich drehen läßt und ihre Schnittpunkte mit einer anderen ins Auge faßt, halte ich bei aller Wertschätzung dieses Prinzipes für die Gewinnung geometrischer Vorstellungen hier eher für schädlich als nutzbringend. Zunächst liegt die Gefahr nahe, daß der Schüler bei dieser induktiven Betrachtungsweise den Schluß zieht, daß sich zwei Gerade immer schneiden. Dann setzt diese Betrachtung die Kenntnis davon voraus, daß ein stetiger Vorgang nicht immer einen stetigen zur Folge hat, und daß im besonderen hier die Unstetigkeit eintritt, wenn — ja doch, wenn die beiden Geraden parallel sind; d. h., indem man versucht, den Parallelenbegriff zu gewinnen, setzt man seine Kenntnis voraus. Da der Quartaner von alle dem nichts weiß, so kommt man m. E. damit um keinen Schritt weiter als, wenn man festsetzt: zwei Gerade sind parallel, wenn sie sich nie schneiden, und das darin enthaltene Existentialurteil durch den Hinweis auf Sonnenstrahlen und Eisenbahnschienen begründet. — Besonders verfehlt ist es, wenn „mit der obigen Anschauung die geometrische Vorstellung des unendlich (∞) fernen Punktes verknüpft ist“, und dann weiter dem Quartaner gesagt wird „daß die Begriffe zweier parallelen Geraden und zweier sich in einem ∞ fernen Punkte schneidender Geraden als geometrisch gleichwertig (!) anzusehen sind“. Hier erweist sich die Phrase als ein Unhold der Wahrheit. Zwei Gerade, die einen Punkt gemeinsam haben, sind niemals parallel. Die Ausdrucksweise des Mathematikers: zwei parallele Gerade schneiden sich in einem unendlich fernen Punkte ist nicht mehr als eine façon de parler, die den Parallelismus formal beseitigt, weil dies für die einfachere Fassung allgemeiner Sätze von Vorteil ist. Hier wird aber dem Schüler die Sache so dargestellt, als ob ein wirklicher Schnittpunkt da wäre. Um den Parallelenbegriff zu gewinnen, wird gelehrt, daß zwei Gerade der Ebene immer einen Schnittpunkt haben, d. h., daß es keinen Parallelismus gibt.

Hält man sich an die Definitionen der Mathematiker, welche nach den zugrunde gelegten Büchern unterrichten, so ist der Winkel das Maß für

1) Hölder: „Anschauung und Denken in der Geometrie“.

eine Drehung, er ist ein Liniengebilde, ein Ebenenstück und ein Raumgebilde.

Ich beginne mit der Definition, nach welcher der Winkel bestimmt wird, als „das Maß für die stetige Drehung, durch die ein Strahl, der mit einem zweiten den Endpunkt gemein hat, in die Lage des anderen gebracht wird“. In der Stereometrie wird dann gesagt „Zwei einander schneidende Ebenen bilden einen Flächenwinkel. Man versteht unter einem solchen das Maß der Drehung ...“. Was hat man sich unter dem „Maß“ vorzustellen. Die Mathematik kennt eine Maßzahl und ein Einheitsmaß. Eine Zahl ist der Winkel nicht. Folglich wäre er das Einheitsmaß für die Drehung. Auch das stimmt nicht, denn die Drehung ist ein Vorgang, der Winkel ein geometrisches Gebilde. Richtig ist, daß man aus der Größe eines Winkels auf die Größe der Drehung schließen kann, wie man aus der Drehung auf die Zeit schließt. Unbrauchbar ist diese Definition auch deshalb, weil sie die Existenz einer Drehung voraussetzt, und weil sie den Begriff der Stetigkeit undefiniert und implizite in einer anderen Definition einführt. „Zwei einander schneidende Ebenen bilden das Maß der Drehung“ erscheint mir noch weit unverständlicher.

Andere lehren, der Winkel sei der Teil der sich ins Unendliche erstreckenden Ebene, welcher von zwei von einem Punkte ausgehenden Strahlen begrenzt wird. Nimmt man diese Definition an, so sind zwei Winkel gleich, wenn die Ebenenstücke zwischen ihren Schenkeln sich zur Deckung bringen lassen. Läßt man stillschweigend zu, daß diese Flächenstücke zum Zwecke der Vergleichung zerschnitten werden dürfen, so sind alle Winkel einander gleich, wie aus der nebenstehenden Figur ersichtlich ist. Man kann die Definition für die Gleichheit zweier Winkel durch den Zusatz „ohne daß die Flächenstücke zerschnitten werden“ verbessern und ändert dadurch nichts daran, daß die Winkeldefinition falsch ist. Die Maßbeziehungen, welche zwischen den Winkeln bestehen, lassen sich mit dem so bestimmten Winkelbegriff nicht ableiten: die Absurdidät seiner Definition folgt aus jedem Lehrsatze über Winkel. Daß das Flächenstück BAC halb so groß wie das Flächenstück BMC ist, lernt der Dummkopf allenfalls auswendig; der denkende Tertianer begreift dagegen diese Mathematik nicht, die von ihm verlangt, einzusehen, was offensichtlich falsch ist. Was muten die Anhänger dieser Auffassung einem Jungen von 11 bis 12 Jahren zu,

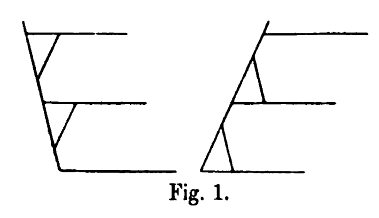


Fig. 1.

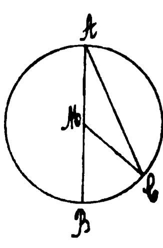


Fig. 2.

wenn sie ihm den Winkel so bestimmen und nun von Dreieckswinkeln, von Zentriwinkeln und Peripheriewinkeln sprechen und den Begriff Sehnen — Tangentenwinkel einführen? Um die Konfusion zu vergrößern, wird später ein zweiter Winkelbegriff gegeben, den man Flächenwinkel nennt. Seine unglückseligste Definition erfährt er in dem Buche, welches ich vorhin seiner günstigen Beurteilung wegen besonders erwähnte. Sie lautet: „Flächenwinkel heißt der halb begrenzte Raum, den zwei von einer Geraden ausgehende Ebenen einschließen". Um auch noch das letzte zu tun, wird dieser Raumwinkel, der Flächenwinkel heißt, vermittelst eines ebenen Winkels gemessen, der den Namen Neigungswinkel führt.

Viele verfahren richtig, sie verzichten auf die logische Begriffsbestimmung des Winkels. Sie zeigen den Schülern verschieden große Winkel an verschiedenen Körpern in allen möglichen Lagen, sie veranschaulichen den Begriff wiederholt durch eine Figur — ich nehme an, sie lassen auch fleißig Winkel zeichnen — und sagen einfach und jedem Jungen verständlich: „Zwei Gerade, die von einem Punkte ausgehen, bilden einen Winkel". Und aus einem Buche läßt sich in aller Deutlichkeit ersehen, daß dieser eine Winkel ausreicht, um auch die Neigung einer Geraden gegen eine Ebene und die Neigung zweier Ebenen messen zu können. Diese Auffassung stimmt mit der meinigen überein. Für mich ist der Winkel ein Grundbegriff auch der metrischen Geometrie Euklids, und zwar der, welcher den Vergleich der Neigungsverhältnisse im Raume ermöglicht. Mehr darüber zu sagen, ist nach meiner Ansicht unmöglich. Wie jede Geometrie ihre Axiome hat, so hat auch jede ihre Grundbegriffe, und zu diesen gehört in unserer Euklidischen Geometrie der Winkel so gut wie die Strecke. Ich sehe eine indirekte Bestätigung dieser Auffassung darin, daß sich ohne diese beiden metrischen Begriffe projektivisch eine Geometrie aufbauen läßt, welche ebenfalls die metrischen Beziehungen zum Gegenstande hat, und daß das Prinzip der Dualität für die Sätze der Euklidischen Geometrie nicht gilt, welche ihr eigentümlich sind und von der wirklichen Größe der Winkel handeln. Den Winkelbegriff durch eine logische Definition zu bestimmen, ist deshalb ausgeschlossen; nur kombinierte Begriffe können durch ein analytisches Urteil definiert werden. Der Winkelbegriff läßt sich deshalb nur so vermitteln, daß wiederholt anschaulich im Raume das gezeigt wird, von dem er abstrahiert wird. Wir beherrschen einen Begriff, sagt Wundt, wenn wir ihn künftig in derselben Weise und in Übereinstimmung mit anderen anzuwenden vermögen. Das ist aber erfahrungsmäßig bei allen Schülern der Fall, denen in dieser Weise der Begriff des Winkels vermittelt worden ist.

Freilich einen Erkenntniswert besitzt die rein anschauliche Vermittlung des Winkels für den Quartaner so wenig wie die Angabe, daß seine Teile Schenkel und Scheitel heißen. Über die Bedeutung des Winkels gleich mit etwas zu sagen, ist daher ein didaktisches Gebot. Daß er dazu dienen kann, die Größe einer Drehung zu bestimmen, läßt sich an Bekanntes aus dem Ideenkreise der Schüler anknüpfen; daß wir ihn benutzen, die Neigung einer Straße zu ermitteln, daß er in der Planimetrie uns dazu verhilft, festzustellen, in welchem Maße zwei Gerade gegeneinander geneigt sind, u. a. m. hinzuzufügen, wird niemand unterlassen.

Vielfach wird noch immer in der Quarta vom Nullwinkel gesprochen. Das ist nicht richtig. Auf dieser Stufe ist der Nullwinkel eine contradictio in adjecto, da das ,Eigentlich-Unendlich-Kleine' keine Stätte in der Geometrie hat, und das ,Uneigentlich-Unendlich-Kleine' als Werdendes nicht in der Quarta.

Den Kongruenzbegriff definieren alle Mathematiker. Viele bestimmen ihn für Figuren. Das ist wohl nicht zweckmäßig. Das Wort Figur wird auch hier mißbräuchlich verwandt; Figuren können kongruent sein, ohne daß es die Gebilde auch sind, welche sie darstellen, und umgekehrt. Überdies hat das Wort Figur eine mehrfache Bedeutung. Den Begriff so weit zu definieren, ist auch deshalb nicht angebracht, weil im Unterrichte fast ausschließlich von der Kongruenz von Dreiecken Gebrauch gemacht wird. Die meisten Mathematiker sagen deshalb auch: Zwei Dreiecke sind kongruent, wenn sie sich so aufeinander legen lassen, daß sie sich decken. Diese Definition gibt zu Bedenken Anlaß. Ich nehme keinen Anstoß daran, daß sie ein Existentialurteil enthält. Viele Lehrer legen solche Dreiecke aus Papier vor, andere lassen zuvor einige konstruieren, und dann wird ihre Existenz ja kurz darauf bewiesen. Sie enthält aber die mechanischen Axiome, und diese haben mit der Begriffsbestimmung nichts zu tun; sie sind außerdem schon fortgesetzt in Geltung gewesen, ohne daß sich die Notwendigkeit ergab, sie auszusprechen. Zur Bestimmung der Kongruenz bleibt demnach die vollständige Deckung, und diese bedeutet mathematisch nichts anderes, als daß alle Teilgrößen der beiden Dreiecke gleich sind. Die Begriffe ,alle' und ,gleich' sind also die Merkmale der Kongruenz. Für die Richtigkeit dieser Auffassung treten diejenigen Mathematiker ein, welche den Satz von der Flächengleichheit der Parallelogramme vermittelst kongruenter Trapeze beweisen und dort sagen: „Da die Trapeze in allen Winkeln und Seiten gleich sind, so sind sie kongruent"; sie wird indirekt auch dadurch gestützt, daß alle Mathematiker diesen Begriff definieren. Dabei werden jedoch die wesentlichen Merkmale der Kongruenz: die Gleichheit aller Teilgrößen in der Definition gar nicht angegeben. Der Umstand,

daß sie mit Hilfe des Euklidischen Axioms „Was sich deckt, ist gleich" erschlossen werden können, ändert daran nichts, daß diese Definition, wie Poincaré sagt, in Wahrheit nichts definiert. Ihre Entstehung geht darauf zurück, daß beim Beweisen der Kongruenzsätze von der Deckung, d. h. von dem eben erwähnten Axiome und den mechanischen Gebrauch gemacht wird. Ich behaupte keineswegs, daß dieser Weg, die Kongruenz in der Quarta nachzuweisen, verfehlt ist. Im Gegenteil. Ich sehe in diesem Verfahren eine Bestätigung dessen, was ich über den Kongruenzbegriff ausgeführt habe. Die Kongruenz ist danach eine Maßbestimmung und alle Maßbestimmungen bestehen in den Beziehungen, welche das Vergleichen ergibt. Geschieht dieses Vergleichen unmittelbar und anschaulich durch Aufeinanderlegen, so ist das zu billigen. Mangelhaft bleibt jedoch hierbei, daß über die Art der Bewegung, durch welche die Deckung bewirkt werden soll, nichts gesagt wird, trotzdem das für das Verständnis wesentlich ist, wie aus dem folgenden hervorgeht.

Der intelligible Raum wird in der Schule — wenigstens im Anfangsunterrichte nicht, wo auch die Ausdrucksweise „man denke sich", „man kann sich denken" zu vermeiden ist — nicht betrachtet, sondern der sinnlich wahrnehmbare. Für die Wissenschaft existiert ein Begriff, wenn er durch eine einwandsfreie Definition gegeben ist, der Mathematiker kann mit nur denkbaren Begriffen auch in der Geometrie etwas anfangen, für ihn hat die Anschauung nur den Wert der Veranschaulichung. Nicht so die Schule. Für den Schüler gibt es nur anschauliche geometrische Gebilde, da „die logischen Hilfsmittel zur Verkettung der Wahrheit der Geometrie für sich nichts zu leisten vermögen, wenn nicht die befruchtende lebendige Anschauung des Gegenstandes selbst überall waltet" (Gauß).

Alle Mathematiker sehen nun das Dreieck als Flächengebilde an. Anschaulich sind Flächen ohne Körper nicht vorstellbar, und dadurch, daß wir in der Planimetrie von allen Raumbeziehungen außerhalb der Ebene absehen, befinden sich diese keineswegs außerhalb unserer Vorstellung, da wir uns nicht selbständige Räume, sondern nur Gebilde in unserem dreidimensionalem Raume vorzustellen vermögen. Wenn trotzdem aus pädagogischen Gründen das Dreieck als selbständiges Gebilde angesehen wird, so ist es als solches im anschaulich zu erteilenden Anfangsunterrichte ein Körper, dessen eine Dimension im Verhältnis zu den beiden anderen unendlich klein ist. Ein jedes derartige Dreieck hat zweifellos zwei Seiten, von denen die eine das Spiegelbild der anderen ist. Von diesen beiden Seiten läßt sich mit der oberen, der Wahrnehmung zugänglichen eines anderen Dreiecks nur die Seite zur Deckung bringen, bei welcher der Sinn der Reihenfolge der Einzelteile der entgegengesetzte ist. Für die Deckung solcher Dreiecke ist

notwendige Voraussetzung, daß das eine um eine seiner Seiten um 180° gedreht wird. Es ergibt sich somit, daß von zwei der gleichzeitigen Wahrnehmung zugänglichen Dreiecken nur zwei symmetrische zur Deckung gebracht werden können und nicht symmetrische nach der obigen Definition überhaupt nicht kongruent sind. Wie verfährt man im Unterrichte? Man bezeichnet allein diejenigen als kongruent, welche es nicht sind; man behandelt die Kongruenz der Dreiecke, welche nach der aufgestellten Definition kongruent sind (die symmetrischen) überhaupt nicht; man macht aber fortgesetzt von der Kongruenz der letzteren Gebrauch. Das sind große Übelstände. Vor allem auch deshalb, weil der Schüler hinsichtlich der Art der Bewegung, durch die die Deckung bewerkstelligt werden soll, auf sich selbst angewiesen ist. Der planimetrische Unterricht beschränkt seine Betrachtungen nun streng auf dieselbe Ebene. Für den Quartaner ist es daher selbstverständlich, daß die Bewegung, durch welche die Dreiecke zur Deckung gebracht werden, sich auch in der Ebene vollziehen muß, also eine zentrische Drehung — um mich kurz auszudrücken — in der Ebene selbst ist. Für zwei symmetrische Dreiecke, die der Lehrer zu unrecht als kongruent bezeichnet, erkennt aber auch ein mit mäßiger Phantasie ausgestatteter Knabe, daß sie durch eine solche Bewegung nicht zur Deckung kommen können. Dieser Fehler der üblichen Kongruenzlehre wiegt um so schwerer, als die nicht behandelten kongruenten Dreiecke (die symmetrischen) weit mehr auftreten als die anderen. So zähle ich unmittelbar hinter den Kongruenzsätzen auf vier Seiten eines Lehrbuches 14 mal symmetrische Dreiecke und nur 6 mal nicht symmetrische, die kongruent sind.

Später mehren sich die Widersprüche. Ich möchte nur noch auf folgendes aufmerksam machen. Alle Mathematiker sehen bei der Kongruenzbestimmung der ebenen Gebilde von dem Sinne ab, in welchem die Teilgrößen aufeinanderfolgen. Bei den dreidimensionalen nehmen sie dagegen einen anderen Standpunkt ein; es gelten hier nur diejenigen Gebilde als kongruent, bei welchen auch dieser Sinn derselbe ist.

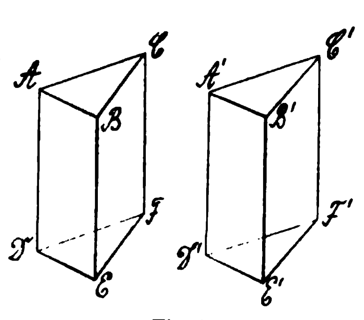


Fig. 3.

Betrachtet man die beiden ungleichseitigen Prismen $ABCDEF$ und $A'B'C'D'E'F'$, so sind die Dreiecke ABC und $A'B'C'$ nach der Kongruenzdefinition der Planimetrie nicht kongruent, denn die Prismen lassen sich mit diesen Flächen nicht deckend aufeinanderstellen. Andrerseits sind sie nach dem 3. Kongruenzsatze kongruent.

Ein geometrischer Körper ist durch seine Oberfläche allein gegeben. Bei den beiden Pyramiden $ABCD$ und $EFGH$ (Fig. 4) sind entsprechende Grenzflächen nicht kongruent, denn sie lassen sich nicht decken; trotzdem lehrt die Mathematik die Kongruenz dieser beiden Körper.

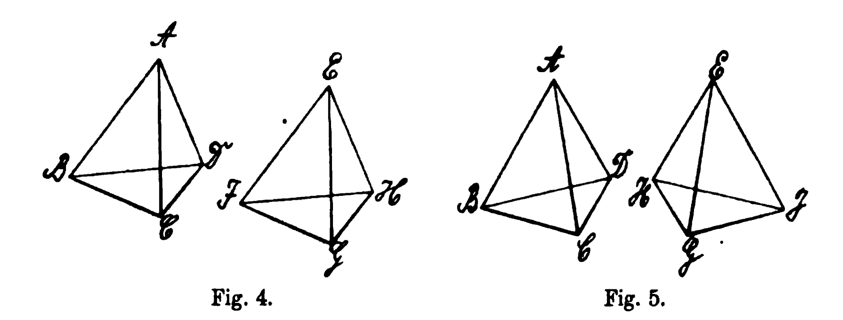


Fig. 4. Fig. 5.

Die beiden ungleichseitigen Pyramiden $ABCD$ und $EFGH$ (Fig. 5) stimmen in allen Maßbeziehungen überein; trotzdem gelten sie als nicht kongruent, weil sie sich begrifflich nicht decken können.

Es folgt also, daß die völlige Gleichheit aller Maßbestimmungen nicht hinreichend ist für die Übereinstimmung zweier Gebilde in der metrischen Geometrie.

Wäre es eine Eigentümlichkeit unseres Raumes, daß bei den Gebilden derselben Ebene gleiche Maßverhältnisse auch gleichen Sinn bedingen, so wäre diese Kongruenzlehre ohne logischen Fehler, wenn man unter der Deckung nicht etwas Räumlich-Anschauliches versteht, sondern eine denkbare Identifizierung im Raume. Der pädagogische Fehler, daß nichts darüber gesagt wird, wie man sich das Zurdeckungbringen vorzustellen hat, insbesondere auch der symmetrischen Dreiecke, verliert dadurch nicht an Gewicht.

Definiert man die Kongruenz als Gleichheit aller Seiten und Winkel und verquickt nicht mit ihr den ‚Sinn‘, von welchem die geometrischen Eigenschaften ganz unabhängig sind, und die ‚Deckung‘, so fallen alle Widersprüche fort. Es wird der Symmetriebegriff, der ein Lagenbegriff ist, für diese Betrachtungen überflüssig, der unlogische Gegensatz ‚symmetrisch und nicht kongruent‘ — unlogisch auch deshalb, weil es sich bei der Kongruenz um eine unmittelbare Beziehung zweier Dinge, bei der Symmetrie um eine mittelbare zu einem dritten (Punkt, Gerade, Ebene) handelt — besteht nicht mehr. Die beiden Begriffe sind nicht bloß klar und deutlich, sondern auch leicht faßlich und mathematisch definiert. Die Terminologie wird einheitlich, die Kongruenzsätze für die Ecken — m. E. überhaupt ein unnützer Ballast — vereinfachen sich, der Symmetriebegriff verliert seinen Zwittercharakter und

erhält für die geometrischen Körper denselben Inhalt wie für die wirklichen Körper.

Zum Schluß noch ein Beispiel aus der Trigonometrie. Ich würde ein anderes gewählt haben im Hinblick darauf, daß die Behandlung der trigonometrischen Funktionen im Unterrichte reichlichen Stoff für die Tagesliteratur der letzten Zeit geboten hat, aber Beobachtungen der letzten Zeit regen mich dazu an. In dem Diktate, das ein Seminarkandidat seinen Schülern gegeben hat, finde ich folgendes: $\sin\alpha = CD$, $\operatorname{tg}\alpha =$ einem Stück auf der im Endpunkte des horizontalen Radius gezeichneten Tangente. Und ein Kollege ging noch weiter mit der Behauptung, daß die Definition der Kosinusfunktion als Quotient aus den Maßzahlen der Projektion des Radius und des Radius falsch sei. Um diesen Punkt objektiv zu erledigen, sehe ich daraufhin einige der Lehrbücher an. Der Lehrgang ist in allen derselbe. Die Funktionen werden zunächst für spitze Winkel definiert und später auf ihren ganzen Umfang erweitert. Ich gebe zu, daß man auf diese Weise sein Ziel ebensogut erreichen kann wie auf eine andere, der Erfolg im Unterrichte wird hiervon nicht abhängen. Wohl ist er aber davon abhängig, ob es dem Lehrer gelingt, seinen Schülern einen Begriff von den trigonometrischen Funktionen zu vermitteln, ob diese neuen und so wichtigen Begriffe richtig oder falsch bestimmt werden. In den meisten Lehrbüchern wird nun so verfahren, daß die Funktionen am rechtwinkligen Dreieck definiert werden, um dann sofort die Definitionsgleichungen als Rechenformeln beim Lösen von Aufgaben zu verwenden. Das macht ganz den Eindruck, als ob nach den besten pädagogischen Grundsätzen unterrichtet würde. Bei näherer Betrachtung sieht es jedoch anders aus. In einem der besten Bücher findet sich folgendes:

a) Erklärung des Funktionsbegriffes überhaupt: Eine Größe wird als Funktion einer zweiten bezeichnet, wenn sie von ihr in gesetzmäßiger Weise abhängt und mit ihr zugleich sich ändert.

b) Erklärung der Winkelfunktionen beim rechtwinkligen Dreieck: Der Sinus eines spitzen Winkels ist das Verhältnis der gegenüberliegenden Kathete zur Hypotenuse usw.

Die wesentlichste Eigenschaft des Funktionsbegriffes: die Veränderung fehlt unter b. Gibt man diese anschauliche Darstellung, so bleibt die Betrachtung im Rahmen der bisherigen, die sich nur auf starre Gebilde erstreckte; das neue und wichtigste Moment fehlt ihr. Ich halte deshalb diese Darstellung für ungeeignet „den Schülern ein eingehendes Verständnis des Funktionsbegriffes zu erschließen“ (Lehrpläne). Für mich steht dieses Verfahren auf derselben Stufe mit dem früher beliebten, die Jungen in Untertertia mechanisch Gleichungen auflösen zu lassen und in Obertertia

dann die Erklärung für die Richtigkeit der einzelnen Rechenausführungen zu geben. Hier und da treten noch andere pädagogische Verfehlungen hervor. So werden in einem Buche die Funktionen nicht weniger als fünfmal definiert. Am schlimmsten sieht es in einem der älteren Bücher aus, obwohl es oft neu aufgelegt worden ist. In ihm werden die Funktionen zunächst richtig als Verhältnisse zweier Strecken definiert; dann sind sie Strecken selbst; schließlich sind sie Maßzahlen von Strecken im Kreise mit dem Radius 1. Die letzte Definition, die die Begriffe eingeschränkt bestimmt, wird als Erweiterung bezeichnet. Nun, wenn solche Unklarheiten über die Grundbegriffe in den Lehrbüchern vorhanden sind, dann ist es nicht verwunderlich, daß es in den Köpfen vieler begabter Schüler ebenso aussieht, zumal noch für den denkenden Schüler anderes dazu kommt, ihm ein verständnisvolles Erfassen auf diesem Gebiete unmöglich zu machen. Dem trigonometrischen Unterrichte geht die Anwendung der Algebra auf Geometrie voraus. Der Schüler hat hier gelernt, geometrisch zu verstehen, was ihm in der Sprache der Algebra mitgeteilt worden ist, er ist überdies dazu angehalten worden, auf die Dimension der Ausdrücke in den Gleichungen zu achten. Danach besagt nun die Formel $\sin\alpha + \sin\beta + \sin\gamma = 4\cos\frac{\alpha}{2}\cdot\cos\frac{\beta}{2}\cdot\cos\frac{\gamma}{2}$ nichts anderes, als daß man durch Addition dreier Strecken vier rechtwinklige Parallelepipeda erhalten kann, und die andere $f = 2r^2\cdot\sin\alpha\cdot\sin\beta\cdot\sin\gamma$, daß die Fläche eines Dreiecks von der 5. Dimension ist. Ich möchte den für den besseren Schüler halten, der sich sagt, daß er diese Mathematik nicht verstehen kann, und nun sein Interesse einem anderen Gegenstande zuwendet. Aber auch der weniger selbständig Denkende kann leicht kopfscheu werden. Ihm ist vorher als Fehler die Gleichung $x = \frac{a}{b}$, in der x, a und b Maßzahlen von Strecken sind, angestrichen worden, und nun behauptet der Lehrer selbst, daß $\operatorname{tg}\alpha = \frac{\sin\alpha}{\cos\alpha}$ richtig ist; zunächst für den Einheitskreis und dann auch allgemein. Beides ist falsch. Man würde diese Gleichung richtig schreiben, wenn man schriebe $\operatorname{tg}\alpha = \frac{\sin\alpha\cdot 1}{\cos\alpha}$ und einen entsprechenden Zusatz über die 1 dazu machte. Das geschieht aber nicht, diese pädagogische Ungeheuerlichkeit wird vermieden, allerdings auf Kosten der Wahrheit. Man identifiziert den Zahlbegriff ‚eins' mit der Maßzahl ‚eins' und wendet diese Formel allgemein an, auch wenn mit beliebigem anderen Maße gemessen wird, ohne zu beweisen, daß sie allgemein gültig ist.

Glücklicherweise verfahren nicht alle Liebhaber des Einheitskreises so. Manche sagen nur, daß durch die Darstellung der Funktionen als Strecken

die Funktionen veranschaulicht würden. Auch das ist eine Täuschung. Kroneckers Ausspruch: „Die Anschaulichkeit ist wohl höchst wertvoll beim Erforschen und Erlernen, nicht aber beim Erklären; ihr subjektives Moment beinflußt zuweilen die Gründlichkeit der Erklärungen“ findet auch hier seine Bestätigung. Eine stetige Funktion einer Veränderlichen wird durch eine Kurve veranschaulicht, aber nicht durch eine kleine Anzahl diskreter Strecken, deren Veranschaulichungswert im einzelnen ebenfalls gleich null ist. Wir haben schon keine Vorstellung von der Zahl $\frac{1}{2}\sqrt{3}$. Noch weniger können wir an der Länge einer Strecke erkennen, wie groß sie ist, wenn die Maßeinheit daneben liegt. Was auf solche Weise veranschaulicht wird, ist die Art der Änderung der Funktion mit dem Argument. Diese wird aber genau so gut veranschaulicht, wenn der Radius die Länge c oder r hat. Die Einbeziehung des Einheitskreises ist also nicht bloß unlogisch, wenn es sich dabei gleichzeitig um Erweiterungen handeln soll, sondern auch überflüssig. Sie ist überdies höchst gefährlich, da sie gar zu leicht zu dem Irrtume führt, daß die Funktionen Strecken sind. Wie groß die Gefahr ist, erkennt man daraus, daß Mathematiker vom Fach diesen Fehler machen. Er hindert zwar nicht, daß Rechenformeln auswendig gelernt und bei tüchtigem Pauken eine große Zahl von Aufgaben gelöst werden, auf dem Niveau einer höheren Schule steht aber solcher Unterricht nicht, und der Bildungswert der Mathematik ist bei einer derartigen Behandlung m. M. dem der Sprachen nicht gleichwertig.

Den Vorwurf mathematischer Hyperakribie das Wort geredet zu haben, glaube ich zurückweisen zu können. Zwischen kleinlicher Hyperakribie und dem Streben, die Wahrheit rein und verständlich zu lehren, besteht ein großer Unterschied. Die erstere ist ein Übel, weil sie das Interesse ertötet, mit dem die Begeisterung verwandt ist. In Begeisterung die Wahrheit suchen, ist wissenschaftlicher Sinn. Ihn zu wecken und zu fördern, halte auch ich für unsere vornehmste Aufgabe — den Königsweg zu ihrer Lösung in der Mathematik weist nach meiner Überzeugung allein der Spruch non multa, sed multum.

Vermischtes.

Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Drei Jahre hindurch hat die von der 76. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte eingesetzte Unterrichtskommission ihre Tätigkeit entfaltet. Ihren ersten Bericht, der sich auf die neunklassigen höheren Schulen bezog, legte sie der Naturforscherversammlung zu Meran vor, ihren zweiten, den Unterricht an den Reformschulen, sechsklassigen Realschulen und höheren Mädchenschulen, sowie

hygienische und sexuelle Fragen betreffenden unterbreitete sie dem Stuttgarter Naturforschertag und ihren dritten und letzten Bericht erstattete sie der diesjährigen Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte zu Dresden.

Neben einer umfangreichen Fragebogen-Enquête nahm in diesem Jahre in erster Linie die Frage der Lehrerausbildung ihre Tätigkeit in Anspruch.

Es war ein reiches Tatsachenmaterial, welches durch die von der Kommission veranstaltete Umfrage hinsichtlich der Einrichtung der physikalischen, chemischen und biologischen Unterrichtsräume, der Etatverhältnisse, der Schülerübungen, der Schulgärten und Versuchsbeete an den neunklassigen Unterrichtsanstalten Preußens zutage gefördert wurde, und die Kommission konnte mit großer Befriedigung konstatieren, daß verschiedene Institutionen, so namentlich die Schülerübungen und die Schulgärten in einem erfreulichen Aufschwunge begriffen sind.

Von der Tatsache ausgehend, daß alle Schulreform zuletzt in der Frage nach der geeigneten Lehrerausbildung endet, ist die Kommission in engste Fühlung mit den verschiedenen in Betracht kommenden Fachkreisen getreten. Zu den bereits im Jahre 1906 erschienenen Schriften über die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten von F. Klein, C. Chun und C. Duisberg treten neue weitere Aufsätze zu diesem Thema von A. Peter (Botanik), G. Steinmann (Geologie) und K. T. Fischer (Physik). Die Kommission selbst hat in einem bei Teubner erschienenen Bericht ihre eigenen Ansichten über den ungemein wichtigen Gegenstand wiedergegeben. Es handelte sich um die theoretischen und praktischen Studien der Kandidaten in den verschiedenen Disziplinen in reiner und angewandter Mathematik, in Physik, Chemie, Mineralogie und Geologie, in Zoologie und Botanik, um die allgemeinen Studien in Philosophie und Pädagogik, um Spezialstudien, Doktorpromotion, Assistentenstellung, das Lehramtsexamen, die pädagogische Ausbildung der Kandidaten im Seminar an den höheren Schulen und die wissenschaftliche Fortbildung, die für die Lehrerausbildung erforderliche Neueinrichtung an den Universitäten und dergl. — Wie bei den früheren Berichten werden auch hier im Interesse der Übersichtlichkeit die preußischen Verhältnisse als Grundlage im Auge behalten.

Hinsichtlich des Schulbetriebs und des Lehramtsexamens entnehmen wir im nachstehendem dem Bericht einige Hauptsätze:

„Die Unterrichtskommission muß besonderen Wert darauf legen, daß der Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften an den höheren Schulen in allen seinen Teilen nur von wirklich Sachverständigen erteilt wird, d. h. von Lehrern, welche hinsichtlich des in Betracht kommenden Lehrstoffs über volle akademische Vorbildung verfügen.

Nach reiflicher Überlegung müssen wir als Norm eine Trennung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien in zwei „Gruppen" empfehlen, eine mathematisch-physikalische und eine chemisch-biologische.

Die Notwendigkeit dieser Forderung dürfte sich aus den sofort folgenden Einzelausführungen überzeugend ergeben. Die verschiedenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissenszweige haben sich in den letzten Dezennien nach Umfang und Inhalt so außerordentlich entwickelt, daß eine gleichförmige Berücksichtigung der sämtlichen Disziplinen nebeneinander unausweichlich auf Dilettantismus hinausführt."

Von den Grundsätzen, auf denen sich der das Hochschulstudium umfassende Teil aufbaut, seien folgende angeführt:

„Für die Ausgestaltung des Hochschulstudiums kommen ebenfalls sehr verschiedene und zum Teil einander entgegengesetzte Gesichtspunkte in Betracht Wir

müssen einerseits fordern, daß der Kandidat auf der Hochschule die seinem späteren Berufe entsprechende Gesamtübersicht über sein Gebiet und überhaupt eine zweckmäßige Allgemeinbildnng erwirbt, andererseits aber, daß er sich wissenschaftlich konzentriert (weil nur durch Konzentration dasjenige positive Verhältnis zur Wissenschaft gewonnen wird, das eine unerläßliche Vorbedingung für alle höhere Lehrtätigkeit ist). Und ferner: wir müssen für die Studierenden der einzelnen Fachgruppe eine gewisse gemeinsame Grundlage als verbindlich hinstellen und andererseits doch der individuellen Entwicklung den ihr gebührenden Spielraum lassen.

Wir haben den Wunsch, daß der Unterricht noch mehr nach der praktischen Richtung betrieben wird als bisher, daß Übungen, Seminare usw. von Anfang an neben die Vorlesungen treten und den Kandidaten zur Selbsttätigkeit anleiten.

Hiermit zusammenhängend verlangen wir nicht nur für den naturwissenschaftlichen, sondern auch für den mathematischen Hochschulunterricht überall gewisse äußere Hilfsmittel: Lese- und Arbeitszimmer, Seminarräume, Sammlungs- und Zeichensäle, überhaupt Institutseinrichtungen."

Der umfangreiche Bericht schließt mit einem lebhaften Appell an die Behörden, die akademischen Lehrer und die Oberlehrer, an die er sich mit folgenden Worten wendet:

„Wenn die Angehörigen anderer akademischer Stände nicht müde werden, für die geeignete Vorbildung ihres Nachwuchses immer wieder geschlossen zeitgemäße Reformen zu befürworten und bei allen Instanzen, namentlich auch vor der großen Öffentlichkeit zu vertreten, so können wir nur wünschen, daß unsere Lehrer mehr als bisher die gleichen Maßregeln ergreifen möchten. Wir vertrauen, daß dabei das Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung, wie wir es hier in maßvoller Weise vertreten, keinen Schaden nehmen soll. Denn Leistungsfähigkeit im Berufe auf Grund vorausgegangener gründlicher wissenschaftlicher Vorbereitung, — das ist der Stolz des deutschen Oberlehrerstandes gewesen, seit er besteht, und das soll sein Stolz bleiben."

Zwickau, Sa. Oberlehrer Dr. **Bastian Schmid.**

Besprechungen.

1. Prof. Dr. Hugo Müller. Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. VIII und 142 S. Töpelmann, Gießen. 1907. Pr. 2,40 *M.*

Der Verf., der sich schon durch sein vor drei Jahren erschienenes Buch „Das höhere Schulwesen Deutschlands im Anfang des 20. Jahrhunderts" bekannt gemacht hat, unternimmt es in dem vorliegenden Werke, die „Gefahren der Einheitsschule" in systematischer und zusammenfassender Weise darzustellen, wie es bisher noch nicht geschehen ist. Ich billige, um das gleich von vornherein zu sagen, sowohl seine Tendenz wie sein Verfahren, welches letztere selbst die Gegner als ein durchaus sachliches werden anerkennen müssen. Daß die Schrift von Bedeutung ist, beweist auch der Umstand, daß kein geringerer als Paul Natorp, der bekannte Vertreter der Sozialpädagogik, geglaubt hat, ihr in einer ausführlichen Besprechung entgegentreten zu sollen (vgl. Der Säemann, 3. Jahrg., 11. Heft, S. 329—338).

Man kann nun Natorps Forderung der allgemeinen Volksschule grundsätzlich billigen und, auf Fichte und Schleiermacher zurückweisend, anerkennen, daß die Erziehung in sich ein gleichmachendes Prinzip trägt, daß also die angestammte Un-

gleichheit als verschwindend behandelt werden muß, und wird trotzdem gegen die praktische Ausführung sehr große Bedenken hegen, besonders wenn man sich alle Konsequenzen vergegenwärtigt. Mit der Beseitigung der Vorschule, dieser so viel angegriffenen „Standesschule“, an sich ist es nicht getan; soll vielmehr die allgemeine Volksschule die beabsichtigte günstige Wirkung auf das ganze Volksleben ausüben, dann muß — das hat Natorp wiederholt betont — sich ihr Kursus über volle sechs Jahre erstrecken, die Entscheidung über die weitere Ausbildung demnach bis zum vollendeten zwölften Lebensjahre hinausgeschoben werden. Natorp verlangt ferner, um eine geistige Auslese zu ermöglichen, in der Volksschule möglichste Berücksichtigung jeder eigenartigen Begabung, etwa in der Art wie jetzt an höheren Schulen ein Versuch mit größerer Bewegungsfreiheit im Unterricht gemacht wird, durch Wahlfreiheit von Fächern und durch Steigerung der Leistungen einzelner Schüler in den gemeinsamen Fächern, wozu wieder einerseits wissenschaftlichere Ausbildung der Lehrer, andrerseits Verminderung der Klassenfrequenz und damit Vermehrung der Lehrkräfte die Voraussetzung bildet.

Diese Forderungen ergeben sich vom Standpunkte der Sozialpädagogen ganz naturgemäß, denn wenn der allgemeinen Volksschule künftig die alleinige Berechtigung zur „Auslese“ und die Verantwortung dafür zufallen soll, dann muß ihr Vermögen hierzu durch die möglichste Vervollkommnung ihrer Einrichtungen gewährleistet werden, damit die Eltern zu der von den Lehrern getroffenen Entscheidung Vertrauen fassen und dieselbe freiwillig gelten lassen. Oder soll man sie sogar zwingen dürfen, sich dem Urteil der Schule zu unterwerfen, das auch unter den günstigsten Bedingungen ein irriges sein kann, wie es bisher in sehr vielen Fällen auch bei erwachsenen Zöglingen höherer Lehranstalten durch die spätere Entwicklung derselben in utramque partem ad absurdum geführt worden ist?

Aber so gut diese Forderungen theoretisch abgeleitet sind, ihre Ausführbarkeit wird jeder, der in der Praxis steht und mit der Geschichte des Volksschulwesens vertraut ist, für absehbare Zeit bestreiten müssen. Die Fortschritte auf diesem Gebiete vollziehen sich naturgemäß langsam und allmählich. Wie lange hat es z. B. gedauert, bis der Schulzwang, den schon Luther forderte, in unserem Vaterlande sich durchsetzen ließ! Und hier wird ein wahres Ideal aufgestellt, das mehr als ein schöner Zukunftstraum denn als ein überhaupt erreichbares Ziel erscheint.

Und wie manche gewichtige Bedenken drängen sich zudem noch auf! Wir beklagen schon jetzt den ungesunden Drang nach oben, der durch das leidige Berechtigungswesen, das sich doch aber unter den gegebenen Verhältnissen nicht abschaffen läßt, genährt und immer noch weiter gesteigert wird; er würde künftig nur noch mehr um sich greifen und unerwünschte soziale Zustände nur verschlimmern. Ferner wäre es geradezu ein Unrecht, wollte man die Ziele des Volksschulunterrichtes allgemein erhöhen, wo es doch feststeht, daß eine beträchtliche Zahl von Schülern dieselben schon jetzt nicht erreichen. Ebensowenig empfiehlt sich eine auf die Allgemeinheit berechnete Steigerung der wissenschaftlichen Ausbildung für den Volksschullehrerberuf.

Warum ziehen denn diejenigen, die solche übertriebenen Forderungen aufstellen, nicht die Mittelschulen in Betracht? Dies sind Volksschulen höherer Art mit zweckmäßigem Lehrplan und durchschnittlich mit befriedigenden Zielleistungen. An ihnen wird nur ein mäßiges Schulgeld erhoben; begabten und tüchtigen Volksschülern, die von ihren Rektoren hierzu empfohlen sind, erleichtert man den Übertritt durch Schulgelderlaß; endlich eröffnet sich von der Mittelschule aus der Weg

in die realistischen höheren Lehranstalten. Hiermit ist also für eine geistige Auslese wenn auch in mäßigem Umfange gesorgt. Tüchtigen und strebsamen Volksschullehrern stehen manche Wege der Weiterbildung offen, ich erwähne nur die Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung, denen sich trotz der sehr erheblichen Anforderungen Jahr für Jahr ganze Scharen von bildungseifrigen Männern unterziehen.

Nun greift aber der Plan einer für alle verbindlichen, zu einem sechsjährigen Kursus entwickelten Volksschule in die Organisation der höheren Lehranstalten ein, denn er verkürzt nicht nur ihren bisherigen neunjährigen Kursus, sondern rückt damit auch den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts um volle drei Jahre hinauf. Da haben wir also die „Gefahr der Einheitsschule" vor uns, von der man glaubte, sie sei durch die neueren Lehrpläne endgültig beseitigt. Bei der Einführung der revidierten Lehrpläne vom Jahre 1882 wurde amtlich erklärt: Der von vereinzelten Stimmen befürwortete Gedanke, für alle diejenigen jungen Leute, deren Lebensberuf wissenschaftliche Fachstudien erfordert, eine einheitliche, die Aufgabe des Gymnasiums und der Realschule verschmelzende höhere Schule herzustellen, sei, wenigstens unter den gegenwärtigen Kulturverhältnissen, mit denen allein gerechnet werden dürfe, nicht ausführbar, ohne daß dadurch die geistige Entwicklung der Jugend auf das schwerste gefährdet würde. Nun, die hier geäußerten Bedenken bestehen auch heute noch unvermindert fort, trotzdem wurde 1886 von Professor Hornemann der Deutsche Einheitsschulverein gegründet, der eine Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium unter Beibehaltung des Griechischen anstrebte.

Dieser Einheitsschulverein löste sich nach der Schulreform vom Jahre 1891 auf, weil er seine Ziele im wesentlichen erreicht zu haben glaubte, was insofern begründet war, als das Gemeinsame in den Lehrplänen der drei höheren Lehranstalten hervorgehoben und in den drei ethischen Fächern (Religion, Deutsch und Geschichte) der Lehrgang in Übereinstimmung gebracht worden war. Sonst hatte übrigens die Dezember-Konferenz vom Jahre 1890 den gemeinsamen Unterbau für alle drei höheren Lehranstalten verworfen, und so ist es auch bei der zweiten Schulreform im Jahre 1901 geblieben. Die Sonderung unseres höheren Schulwesens in drei Schulgattungen wurde hier nochmals prinzipiell festgelegt und durch die Anerkennung ihrer Gleichberechtigung deutlich gekennzeichnet, indem man jeder Schulgattung die Ausprägung ihrer Eigenart als Aufgabe zuwies.

Wenn man gegen diese Sonderung der höheren Bildungsanstalten aufs neue die Gefahr ins Feld führt, daß dadurch die geistige Einheit der Nation bedroht sei, so übersieht man einerseits das bedeutsame Gewicht, das auf dem inhaltsvollen, ihnen gemeinsamen Bildungsstoffe beruht, und verschließt sich andrerseits gegen die Gefahr der Verflachung unsrer Bildung, die um so seichter werden muß, je breiter und vielseitiger sie angelegt wird. Bisher sind ja auch verderbliche Folgen jener Sonderung nicht zu bemerken gewesen, man kann im Gegenteil von einem Ausgleich und einer Annäherung der verschiedenen Bildungsarten reden, wie das z. B. Paulsen in bezug auf die gelehrte und die Volksbildung mit vollem Recht getan hat.

Ich freue mich, zum Schlusse auf einen ganz vortrefflichen Vortrag hinweisen zu können, den Ziehen auf der 9. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens zu Frankfurt a. M. gehalten hat (erschienen als Sonderabdruck aus der Zeitschrift „Für lateinlose höhere Schulen", Band 17). Ein so weitblickender und völlig vorurteilsloser Schulmann darf in diesen wichtigen Organisationsfragen eine besondere Stimme beanspruchen. Er sagt: „Genau so verkehrt

wie die einseitig gepflegte Fachschule ist auch die höhere Einheitsschule vom volkserziehungswissenschaftlichen Standpunkte aus; ihre schultechnische Unmöglichkeit soll hier unerörtert bleiben — ruhige Nachprüfung aller bisher vorgeschlagenen Einheitsschullehrpläne läßt mehr als deutlich erkennen, daß dies Nebeneinander so vieler Fächer entweder zur Überbürdung oder zur Scheinleistung und Oberflächlichkeit führen muß. Aber setzen wir einmal den Fall, diese technische Unmöglichkeit sei behoben, es ließe sich wirklich ein Lehrplan finden, der alle die 14 Fächer in gesunder Weise in einem Unterrichtsorganismus zusammenbringt: würde die Einstellung aller höheren Schulen auf diesen Lehrplan für unsere Kultur etwa ein Segen sein? Ich glaube, wer das Gesamtbild der Volkserziehung vor Augen hat, kann diese Frage nur mit einem entschiedenen „Nein" beantworten. Gerade das „Nebeneinander" verschiedener Bildungswege schafft ja reges Leben, bewahrt die einzelnen Berufsarten wie auch unsere ganze Kultur vor Erstarrung und Einseitigkeit."

Schließlich faßt er die unsrer Schulpolitik zugewiesenen Aufgaben klar und richtig in folgenden Worten zusammen: Vornehmes Nebeneinanderhergehen der drei Schularten, einsichtig eifriger Ausbau ihrer inneren Eigenart, besonnen folgerichtige Einreihung der höheren Schulen in den Gesamtorganismus unsrer Volkserziehung.

W. Fries.

---

2. Zur Wiedergeburt des Idealismus. Philosophische Studien von Ferdinand Jakob Schmidt. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. 1908. 325 S. gr. 8°. ℳ 6.

Der Verf. des vorliegenden Buches, z. Z. Direktor der Margaretenschule in Berlin, von dem schon mehrere philosophische Schriften, u. a. „Grundzüge der konstitutiven Erfahrungsphilosophie" erschienen sind, hat hier 15 „Studien", wie er sie nennt, zu einem Ganzen vereinigt, von denen 14 bereits in den Preußischen Jahrbüchern veröffentlicht waren; das Buch ist auch dem Redakteur jener Zeitschrift, Hans Delbrück, in herzlicher Verehrung zugeeignet. Zur Zusammenfassung der Studien lag guter Grund vor; bei aller Verschiedenheit des Stoffes kommt der Verf. doch immer wieder auf dieselben großen Gesichtspunkte zurück; die Einheit der Lebensanschauung gibt auch dem Buche die Einheit.

Wenn es im Vorworte heißt, die Studien seien samt und sonders aus dem Kampfe für den Idealismus wider die Götzen dieser Zeit: den Psychologismus, den Historismus und den Positivismus erwachsen, so ist das gewiß richtig; richtiger aber, weil positiver, wäre die Fassung „zur Verherrlichung und für die Wiedergewinnung der spekulativen Philosophie" gewesen. Denn nicht von der Kunst, auch nicht von der Religion, am allerwenigsten vom Positivismus in der Wissenschaft erwartet unser Verf. die entscheidende Wendung zur Vertiefung des Lebens in der Freiheit des Geistes, sondern allein von der schöpferischen Kraft des denkenden Geistes. Die formale Logik, die empirische Psychologie, die dogmatische Metaphysik, kurz der ganze Empirismus, Psychologismus und Rationalismus gehören nach ihm in das niedere Gebiet, weil sie es noch ausschließlich mit endlichen Bestimmungen, Reflexionen und Begriffen zu tun haben, selbst wenn sie metaphysische Probleme behandeln. Diesen abgedroschenen Schuldisziplinen gegenüber habe sich am Ende des 18. Jahrhunderts die Methode des höheren, unendlichen Denkens entwickelt. Diese Begriffsentwickelung bleibe in jeder einzelnen ihrer Begriffsbestimmungen auf die absolute Totalität alles Möglichen und Wirklichen bezogen, so daß es weder im

Himmel noch auf Erden etwas geben könne, was von diesem Denken nicht beständig mitbegriffen wäre; diese höhere Methode des Totalitätsdenkens sei das Grundproblem des wahren Idealismus. Der neue Mensch, der in die Welt kommen solle, sei daher nicht wieder wie zur Zeit des älteren Hellenentums der künstlerische Mensch, noch wie im Zeitalter des sich verwirklichenden Christentums der religiöse Mensch, sondern es sei der höhere, jene Entwicklungsstufen in sich begreifende philosophische Mensch. Das schöpferische Denken mit dem Gefolge seiner älteren Schwestern, der Kunst und der Religion, zur höchsten bestimmenden Macht des Lebens zu erheben, das sei die Aufgabe der spekulativen Philosophie. Die Gabe urschöpferischer Ideengestaltung sei von den Hellenen erst wieder auf die Germanen übergegangen und habe in den Tagen unserer klassischen Philosophie durch Kant und Fichte, durch Schelling und Hegel eine ungeahnte Fruchtbarkeit entfaltet. Was Luther vermöge der Genialität des seiner selbst gewissen Glaubensgefühls ahnend ergriffen, was Goethe und Schiller als den Grundquell aller natürlichen und sittlichen Daseinsentfaltung in künstlerischer Versinnlichung gefaßt hätten, das sei von Kant und Hegel in hüllenloser Wahrheit dem geistigen Auge entschleiert worden. (!)

Wer das spekulative Denken und seine Wirkung so hoch schätzt wie der Verf., kann folgerichtig die Religion, auch die christliche, bei aller Anerkennung ihres Wertes nicht so hoch halten, wie die Gläubigen es tun. In Übereinstimmung mit der modernen Theologie schreibt Schmidt, von dem äußeren Leben Jesu wüßten wir doch einigermaßen sicher nur, daß er zur Zeit des Tiberius heilend und predigend in seinem Lande umhergezogen sei und daß er bei dem Versuch, die hauptstädtischen Kreise für sich zu gewinnen, als Revolutionär verhaftet und gekreuziget worden sei. Aus Gunkels Untersuchungen ergebe sich als unumstößliche Konsequenz negativer Art, daß die Reduktion des reinen Christentums auf die Persönlichkeit des historischen Jesus sich endgültig als unmöglich und bedeutungslos herausstelle. Nicht der geschichtliche Jesus sei der Erzeuger des Christentums, sondern der ewige Logos, der nur vermittelst der Person Jesu endgültig in die Geschichte eingetreten sei und als solcher von der Gemeinde in der über alles Geschichtliche erhöhten Gestalt des Logos-Christus lebendig ergriffen wurde. Auch das Urchristentum sei keineswegs etwas Ursprüngliches, sondern das Produkt einer bereits vorhandenen synkretistischen Religion. Es sei schon längst kein Geheimnis mehr, daß die Verlebendigung des geistigen Menschheitstypus eine abendländische und keine orientalische Idee sei. Die Idee, die im Christentum durch ihre Verbindung mit dem israelitischen Monotheismus Universalreligion wurde, sei im Abendlande, in Hellas, geboren worden. Denn was anderes sei der Sokratestypus der Platonischen Dialoge in seiner letzten und tiefsten Bedeutung, als der erste unzureichende Versuch, der Logosidee einen urbildlichen Leib zu geben? Es sei also nicht eine Vertiefung, sondern eine Verflachung der christlichen Religion, wenn sie vornehmlich auf die geschichtliche Gestalt des einst auf Erden wandelnden Jesus gestellt würde. Das Christentum sei die Verwirklichung der Religion des Christus, aber es sei nur eine Vorstufe und verlange eine weitere Entwicklung. Einen großen Fortschritt bedeute die Reformation Luthers, der die ewige Wahrheit von der Freiheit eines Christenmenschen abermals aus den Fesseln befreite, unter denen sie zu ersticken drohte. Die Idee von dem allgemeinen Priestertum sei damals wenigstens prinzipiell zum Durchbruch gekommen, und so bedeute das reformatorische Zeitalter eine gewaltige Vorwärtsbewegung; aber die Reformation habe den großen Fehler begangen, den Inhalt, den sie aus dem Urchristentum und der altkatholischen Kirche übernommen habe, als einen ein für allemal gegebenen, festen und unveränderlichen

Bestand beizubehalten; darum sei zu befürchten, daß der Protestantismus am Protestantismus zugrunde gehe. Wohl blickt der Verf. zu Luther als einem urgewaltigen Genius und Heros auf und gibt seiner Bewunderung für ihn in schönen Worten Ausdruck; aber er hält ihn doch für befangen, für rückständig, für noch zu katholisch und spricht daher, wie das jetzt Mode ist, von der Tragik in Luthers Leben. Nach unserem Verf. muß der geschichtlich hervortretende Offenbarungsglaube zu einem Vernunftglauben entfaltet werden, wenn er die ganze Menschheit befreien soll. Nicht Glaube und Wissen stehen nach ihm in einem irrationalen Verhältnis zueinander, sondern Aberglaube und Wissen, und es könne nur derjenige Glaube nicht mit dem Wissen versöhnt werden, dem nicht die Kraft eigen sei, sich von seiner Verschlingung mit dem Aberglauben zu lösen.

So weit der Verf. Ich habe ihn durchweg selber sprechen lassen, damit jedem Mißverständnis seiner Worte vorgebeugt werde. Nun darf ich erklären, daß ich seine Auffassung entschieden verwerfe. Die Überschätzung des Wissens und die Unterschätzung des Glaubens ist unglaublich groß. Niemand wird leugnen, daß Wissen und spekulatives Forschen zur Entwicklung der Kultur und zur Beglückung der Menschheit sehr viel beigetragen hat; wir freuen uns über jede neue Erkenntnis und jede Annäherung an die Wahrheit. Aber wie vielen wird dann das Glück zuteil, das Denken des Denkens, das Totalitätsdenken, auszuüben oder auch nur nachzudenken? Den oberen Zehntausend? Auch diesen nicht. Wie arm wäre also die Menschheit, wenn das wahre Heil nur im philosophischen Denken gefunden werden könnte. Oder hat etwa das spekulative Denken die großen Männer hervorgebracht und die großen Taten gewirkt? Nein, und abermals nein; von Hegel, dem Philosophen also, der vom Verf. besonders hoch geschätzt wird, stammt der bezeichnende Ausspruch, die Eule der Minerva beginne ihren Flug erst bei einbrechender Dämmerung. Was man auch sagen mag, die Religion ist es, und zwar die Religion der Religionen, die christliche, die sich von den übrigen nicht dem Grade, sondern dem Wesen nach unterscheidet, die jedem, der Verlangen danach trägt, Gesundheit und Leben, Trost und Frieden, Glück und Heil bringt; sie ist es, die dem Unmündigen wie dem Weisen, dem Armen wie dem Reichen geistige Nahrung und volles Genüge bietet; sie ist es, die über alles Elend und allen Jammer hinaushebt und für Zeit und Ewigkeit beseligt. Wer das beweist? Die Geschichte der christlichen Kirche und die Erfahrung eines jeden, der von Herzen gläubig geworden ist. Arme Welt, wenn dir die Gewißheit geraubt würde, daß die Bibel Gottes Wort ist und daß es eine Erlösung und eine Unsterblichkeit gibt! Fichte und Schleiermacher, auf die der Verf. verweist, haben gewiß durch ihre Reden und Predigten zur Wiedergeburt des Preußischen Staates sehr viel beigetragen, aber nicht in ihrer Eigenschaft als spekulative Philosophen, sondern in ihrer Eigenschaft als religiös-sittliche Männer. Goethe, der doch auch in den Augen unseres Verf. ein unverächtlicher Zeuge ist, Goethe hat das schöne Wort geschrieben: „Die christliche Religion ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit von Zeit zu Zeit sich immer emporgearbeitet hat; und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über aller Philosophie erhaben und bedarf von ihr keiner Stütze“.

So muß die Religion und im Bunde mit ihr die Sittlichkeit doch ganz anders bewertet werden, als es in diesem Buche der Fall ist. Die Religion ist nicht abhängig von der Wissenschaft, sie hat sich nicht von ihr die Wege vorschreiben zu lassen; denn sie ist die geoffenbarte Wahrheit, und unsere Aufgabe ist es, immer tiefer in ihr Verständnis einzudringen. Doch wozu bedarf es vieler Worte; der Standpunkt und die Grundanschauung sind verschieden.

Durch seine auffallende Geringschätzung der christlichen Religion tut der Verf. dem Idealismus Abbruch, und das ist sehr zu bedauern. Im Christentum wird der höchste Idealismus gepredigt. Sonst ist ja Schmidt zweifellos ein echter Idealist, weil er die Idee über alles stellt und aus ihr alles ableitet. Insofern hat er ein Recht dazu, seinem Buche die Aufschrift zu geben: „Zur Wiedergeburt des Idealismus".

Daß Schmidts Buch im übrigen des Interessanten und Lehrreichen viel bietet, darf man nach den bisherigen Ausführungen erwarten. Über den Stand der Kunst, über die Methode der Naturwissenschaft, über den Wert der klassischen Studien, über den Begriff Beruf und seine Herleitung aus der Reformation, über die Entstehung des Kapitalismus und der Sozialdemokratie, über die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik, über Frauenbildung und andere damit verwandte Fragen hören wir einen Mann sprechen, der gründlich nachgedacht hat und alles von der hohen Warte der Idee aus beurteilt. Wer also an spekulativen Untersuchungen, die inhaltsschwer und stilistisch prächtig geformt sind, seine Freude hat, dem sei das Buch trotz der Bedenken, die ich oben geltend gemacht habe, warm empfohlen; nur die Heißsporne der Sprachreinigung möchte ich vor dem Buche warnen; es strotzt dermaßen von unentbehrlichen und entbehrlichen Fremdwörtern, daß Ärger und Verdruß sie übermannen möchten.

Pforta. **Christian Muff.**

---

3. Schmidkunz, Dr. Hans, Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1907. 206 S. 3 *M*.

In diesem tiefstrebenden, gedankenvollen Buche begegnet uns nichts Geringeres als der Versuch, einen neuen Zweig der pädagogischen Wissenschaft abzugrenzen. Man muß dem Verf. zugestehen, daß er für die Möglichkeit und Notwendigkeit solcher neuen Disziplin, der akademischen Pädagogik, gute und beachtenswerte Gründe bringt. Folgendes ist der Gedankengang:

Wissenschaft und Kunst müssen immer wieder an neue Vertreter weitergegeben werden. Diese Tradition ist ein Tun, das unter den Begriff der „Bildung" fällt, wenn man darunter die Gesamtheit der Einwirkungen versteht, „durch welche die einen Menschen ihre geistigen Güter auf die andern übertragen" (11). Dasselbe Gebiet wird auch mit dem Namen der Pädagogie, Führung der Jugend, bezeichnet, indem man die Benennung für alle solche Einwirkung von dem besonderen, aber allerhäufigsten Falle hernimmt, daß die Empfänger der Tradition jünger als die Geber sind. Hiernach bleibt der Name „Pädagogie" noch in Geltung, wenn z. B. ein junger Dozent vor studierenden Männern reiferen Alters zu sprechen hätte.

Indessen zeigen sich viele überhaupt nicht geneigt, jenen Namen auf die akademische Tradierung von Wissenschaften und Künsten anzuwenden. Man ist zu gewöhnt, als Pädagogie diejenige Bildung zu bezeichnen, die in den erziehenden Schulen stattfindet, und zunächst klafft ja in der schulmäßigen und akademischen Tradierung geistiger Güter allerdings ein großer Unterschied. Auf den Hochschulen unterrichtet man in Wissenschaften und Künsten lediglich, weil man es für die Wissenschaften und Künste braucht. „Dies und kein anderer Zweck ist der grundlegende für alle akademische Tätigkeit" (37). Das direkte Interesse ist hier die Pflege der Kunst und Wissenschaft, die Erziehung, Bildung, Fähigmachung der nächsten Generation zu solcher Pflege. Die Übermittelung von Wissenschaften und Künsten ist, mit einem Worte, auf der Akademie Selbstzweck, auf den Schulen Mittel zum Zweck. Auf den Schulen dagegen will man die Menschen nicht „zu" etwas, sondern will die Menschen

selbst erziehen. „Der für uns hauptsächlichste Gegensatz zu Wissenschaft und Kunst“, schreibt Schmidkunz (25), „ist das Schulfach, womit ein Auszug oder Präparat aus einer Wissenschaft oder Kunst gemeint ist, eine solche Gruppe von wissenschaftlichen oder künstlerischen Kenntnissen oder Fertigkeiten, deren Übermittelung irgendwelche außerhalb der Wissenschaft und Kunst liegende Zwecke erfüllen soll.“

Der Unterschied erscheint aber nur groß, wenn man die Absichten der Bildungsgeber vergleicht. Betrachtet man dagegen die Wirkungen auf die Bildungsnehmer, so zeigt sich, daß die Erfolge, die die Schule durch ihren wissenschaftlichen Unterricht in den Zöglingen hervorbringen will, und wegen deren sie diesen als einen „erziehenden“ handhabt, durch die akademische Übermittelung der Wissenschaften und Künste von selbst und gerade dadurch, daß hier das Interesse der Tradierung ausschließlich das wissenschaftliche und künstlerische als solches ist, noch viel mehr hervorgebracht werden. Das liegt daran, daß der Mensch, der zur hingebenden und uneigennützigen Pflege von Kunst und Wissenschaft erzogen wird, eben dadurch in sich selbst erzogen wird. Man denke an die Schärfung des Wahrheitssinns, der methodischen Akkuratesse, der Kritik und anderes „Ethos im Logos“ (44, 116). Die Schule will, nach Herbart, dem jungen Menschen sittliche Charakterstärke mitgeben. Die Universität weckt in ihren Jüngern die „sittliche Stärke des Berufscharakters“ (32). Die Schule soll außerdem, mit den Mitteln ihrer begrenzten Schulfächer, ein vielseitiges gleichschwebendes Interesse bei ihren Zöglingen erzeugen. Die Wissenschaft (und Kunst), die die Akademie übermittelt, ist ihrem Wesen nach unendlich (62). Sie baut sich Hilfsfächer aus (96), nimmt zu Nebenzweigen Fühlung, fordert erkenntnistheoretische Selbstbesinnung und philosophische Eingliederung in das Ganze des wissenschaftlichen Kosmos und führt so ihre Jünger zu einem „im Einseitigen allseitigen Interesse“ (32).

Kurz, man wäre beinahe versucht zu sagen: Absicht und Erfolg stehen bei Schule und Akademie im umgekehrten Verhältnisse. Das, was die Schule verwirklichen möchte und durch das beste der Erziehungsmittel, den wissenschaftlichen Unterricht, zu verwirklichen sucht, erreicht sie trotz mancher schönen Erfolge dennoch im ganzen weniger als die Universität. Dies gerade darum, weil sie durch die Gesamtheit ihres Betriebes noch zu sehr erziehen will. Wie Aristoteles von der Lust sagt: sie kommt am meisten und reinsten, wenn man nicht nach ihr strebt.

Ich habe hier die Gedanken von Schmidkunz ein wenig zugespitzt, damit die logische Schwäche des Vorurteils, als sei Pädagogie ausschließlich Sache der Schule, um so deutlicher hervortrete. Die Führung der Jugend auf der Universität will hiernach gerade als die rechte und eigentliche Pädagogie erscheinen. Dieselben Gesichtspunkte entkräften das Widerstreben derer, die von der Übertragung des Namens der Pädagogie auf den Universitätsbetrieb eine Übertragung auch der Schulmethoden und des Schulzwangs befürchten. Der tiefere pädagogische Erfolg der Akademien beruht eben auf dem nicht wenigen Eigenartigen, worin sie vom Schulverfahren abweichen. Der Schulbetrieb stellt nur eine, der akademische Betrieb stellt eine andere Spezies des genus „Pädagogie“ dar (32).

Unter den differenten Merkmalen steht gerade das voran, das man die „akademischen Freiheiten“ nennen könnte, die Lehr-, Lern- und Lebensfreiheit. Diese „geben mehr Ansprüche und Gelegenheit zur spontanen Kraftentfaltung, als der Zwang tut“, wenn sie auch „allerdings mehr als dieser das Gegenteil nahelegen“ (49). Das „Eigenleben von Lehrer und Schüler“ spielt für das Ganze des Unterrichts auf den Hochschulen die allerbedeutsamste Rolle und muß sie spielen. Das ist, wie Schmidkunz zeigt, tief im Wesen der Wiscenschaft begründet (46). Die Wissenschaft

bedarf einer Wissensfreiheit: der individuellen „professio“ ihrer Vertreter in bezug auf das, was in ihr nicht exakt und eindeutig bestimmt ist (vergl. 61, 120), einer etwa so zu nennenden „Pflegefreiheit“: Betrieb der Wissenschaft ohne staatliche oder kirchliche Bevormundung um ihrer selbst willen, und einer „Traditionsfreiheit“. Man tradiert nicht das Ganze der Wissenschaft, sondern an einzelnen Objekten derselben das Ganze ihrer Methoden. „Was und wieviel bei der wissenschaftlichen Arbeit zustande kommt, ist weniger wichtig, als wie es zustande kommt. Das Interesse an dem wissenschaftlich Erreichten tritt zurück hinter das Interesse an den Mitteln und Formen des Erreichens der Ergebnisse, das Interesse am Ruhenden zurück hinter die Selbstbewegung der Wissenschaft, hinter ihr Eigenleben“ (58, vergl. 87). Möglichstes Eigenleben auch der akademischen Bildungsnehmer: „auf der Unterschule ist es didaktische Meisterschaft, die hauptsächliche Lehr- und Lernarbeit in der Lektion zu erledigen. Auf der Hochschule ist es didaktische Meisterschaft, die hauptsächliche Arbeit außerhalb der Lektion zu erledigen“ (48).

Der Verf. nennt noch eine ganze Reihe weiterer differenter Merkmale der akademischen Pädagogie gegenüber der schulmäßigen, die sich durch Betrachtung teils der beteiligten Personen, teils der beteiligten Materien ergeben; z. B. daß auf den Hochschulen zu jenem methodischen Werden der Ergebnisse, von dem wir schon hörten, der beständige Blick auf ihr geschichtliches Werden treten müsse, daß auf der Universität der Pestalozzische Weg „von der Anschauung zum Begriff“ noch weniger als im elementaren Unterrichte der einzige Hauptweg sein kann; daß sich die akademische Erkenntnisarbeit von dem sicheren und einzigen zu dem nur wahrscheinlichen und in mehrfacher Weise möglichen Erkennen verschiebt (59) usw.

Was tut nun unser Autor mit all diesen Abgrenzungen und Unterscheidungen? Er bringt eine wissenschaftliche Analytik des Hochschulunterrichts, die wir als Pädagogik desselben bezeichnen müssen. „Pädagogik“ ist die Kunstlehre von der Pädagogie, speziell die wissenschaftliche Selbstbesinnung der Pädagogie auf die Prinzipien und Methoden, den Grund, die Ordnung, die Bedingungen und die Grenzen ihres Tuns, so etwa wie die wissenschaftliche Ästhetik den Grund, die Ordnung und Grenzen des künstlerischen Schaffens (und die Eigenart und Bedingungen künstlerischen Genießens) untersucht (12). Jene Selbstbesinnung ist und bleibt eine rein wissenschaftliche. Wenn manche von der Entstehung einer Hochschulpädagogik befürchten, daß sie die akademische Lehr- und Studiertätigkeit durch Regelzwang einengen werde, so verkennen sie das Verhältnis, das zwischen Pädagogie und Pädagogik besteht. Pädagogik ist Wissenschaft, kein Tun, und beruht, wie jede Wissenschaft, auf dem Interesse, das aus dem Erkenntnistriebe fließt (13). Darum schaut sie gar nicht prinzipiell auf die Förderung des pädagogischen Tuns, sondern will zunächst dasjenige, das sie vorfindet, nur beschreiben, ordnen und auf Regeln systematischer Erkenntnis bringen. Sie will auch, hiermit weit über eine bloß statistische Wissenschaft sich erhebend (112), verschiedenes pädagogisches Tun vergleichend werten und die inneren Normen für alles herausschälen.

Ob diese theoretische Selbstbesinnung Frucht für die Praxis bringt, ist eine zweite Frage, zu der man dogmatisch, skeptisch oder kritisch Stellung nehmen kann (14). Dogmatisch, skeptisch oder kritisch kann man auch zu der Frage Stellung nehmen, ob jene rein wissenschaftliche Darstellung des pädagogischen Tuns möglich ist. Das pädagogische Tun, sei es die Praxis akademischen Lehrens und Lernens, sei es die der Schulen, braucht sich ja gar nicht wissenschaftlich fassen, in die Form eines Systems zwingen zu lassen, wie es z. B. auch keine Wissenschaft vom Schachspiel gibt, die allerdings bis jetzt noch nicht versucht worden ist (13).

Freilich käme die Skepsis, ob eine Wissenschaft vom akademischen Lehren und Studieren möglich ist, sehr post festum. Man hat gemeint, es könne jedenfalls eine allgemeine akademische Didaktik überhaupt nicht geben. Da die einzelnen Fächer mehr oder weniger unvergleichbar sind, ließen sich nur allerlei akademische Spezialdidaktiken denken, wie sie für die mathematischen und biologischen Wissenschaften (F. Klein, C. Chun) tatsächlich existieren. Allein solche allgemeinen Prinzipien der Hochschuldidaktik haben wir ja bereits kennen gelernt. Sie liegen in dem vor, was die akademische Lehrtätigkeit insgesamt von der in jedem Schulfach unterscheidet. Schmidkunz gibt weitere Beiträge, die hierher gehören, indem er die vier Hauptformen der akademischen Pädagogie, den Rat, die Vorlesung, die Übung und das Selbststudium vergleichend bestimmt und wertet (S. 80ff.). Kurz, die allgemeine akademische Pädagogik steht durch das Vorgehen unseres Autors schon völlig fertig da. Sie ist, mit seinen kritisch besonnenen und logisch scharfen Ausführungen als ein neuer Zweig der einen pädagogischen Wissenschaft klar und unzweifelhaft ins Dasein getreten.

Zunächst als reine Wissenschaft, aus der aber auch die akademische Praxis auf die Dauer denselben Nutzen ziehen kann, wie das Beleuchtungswerk aus der auch rein theoretisch, um der Theorie selbst willen arbeitenden Physik. Schon jetzt fehlt es dem Schmidkunzschen Buche nicht an trefflichen, didaktischen Winken für den Hochschulunterricht. Wir hören, daß die „Trennung der Schwierigkeiten" (63, 75, 121) und die „immanente Repetition" (122) auf der Universität eine noch größere Rolle als auf der Schule spielen müssen. Wir werden vor übertriebener „Konzentration" (77), ebenso vor unnötigen Hemmungen des „Günstigen im Naturprozesse" (111, 19, 21, primum non nocere) gewarnt. Pathologische Aufwallungen passen, nach einem anderen Winke des Verfassers, ebensowenig zum Katheder wie geschraubte Künstlichkeit und Unnatur (117): Methodik soweit möglich, Natur soweit nötig (35) usw.

Im Verfolge seiner Gedankengänge stößt Schmidkunz auf das schwierige Problem der „Formalstufen". Kritisch der Herbartschen Ausprägung desselben gegenüberstehend erwartet er für dieses Thema gerade von einer Didaktik des Hochschulwesens neue Gesichtspunkte und Förderungen. „Wenn wir beispielsweise beachten, wie in der Lektüre etwa eines philosophischen Autors die Kritik des Inhalts so lange zurückgehalten werden soll, bis ein zuverlässiges Bild von diesem Inhalte hergestellt ist, und wie innerhalb dieser Kritik die schließliche Beurteilung auf Richtigkeit oder Unrichtigkeit hin zurückgehalten werden soll, bis über die Unvollkommenheit des Autors in der Durchführung seiner eigenen Sache genügend Erkenntnis vorliegt: dann kommen wir doch zu einer Situation, in der die bisherigen Formalstufenreihen nicht mehr zureichen und voraussichtlich ersetzt werden müssen durch eine Reihe, die intimer als die bisher geläufigen dem systematischen Fortschritte der Psychologie von Niedrigerem zu Höherem entnommen ist" (124).

Die praktischen Folgerungen unseres Autors gipfeln in der Forderung, daß sich auch die Hochschullehrer pädagogisch bilden sollten, unbeschadet der akademischen Freiheit, ohne Einführung irgendwelchen Zwangs (128, vergl. 98). Mit Recht zwar gehöre die Verknüpfung von Sache und Lehre zu den akademischen Prinzipien. Aber der in der Sache lebende Dozent ist nicht immer ein durch die Sache wirksamer Dozent. Sei er pädagogisch minder begabt, so könne er die Weisungen einer akademisch-didaktischen Methodik nötig genug brauchen. Der pädagogisch begabte Dozent andererseits werde jeden neuen Gesichtspunkt solcher Didaktik dankbar begrüßen und mit raschem Verständnis gebrauchen (129).

So weit das anregende Buch des Verfassers, dem ein ausführlicher und lehrreicher Materialienanhang (135—198), ein bibliographischer Anhang (199—203) und

ein Autorenregister (204—206) beigegeben ist. Es bahnt einer neuen Wissenschaft den Weg, orientiert aber auch zugleich, indem es deren Anschluß an die eine Gesamtpädagogik sucht und findet, in lichtvoller Weise über pädagogische Prinzipien im allgemeinen. So sei es allen Akademikern empfohlen zu fruchtbarer Selbstbesinnung über wichtige Seiten ihrer Tätigkeit, jedem Schulmanne zu wetteifernder neuer Prüfung der seinen.

Halle a. S. **Hermann Schwarz.**

4. Dietrich Schäfer, Weltgeschichte der Neuzeit. 2 Bde. 1. Bd.: Von der Reformations- und Entdeckungszeit bis zum Siebenjährigen Kriege. 2. Bd.: Vom Ende des Siebenjährigen Krieges bis zur Gegenwart. 381 und 418 S. Berlin, E. S. Mittler und Sohn, 1907. Gr. 8. 12 ℳ, geb. 15 ℳ.

„Eine Weltgeschichte, die als erstes Erfordernis einen unter den Völkern der Erde bestehenden Zusammenhang voraussetzt, kann erst einsetzen mit dem Zeitpunkte, da es Menschen gab, deren Blick die gesamte Erde zu umfassen anfing. Das ist vor den sogenannten Entdeckungen nicht der Fall gewesen.“ So beginnt denn diese neue Weltgeschichte mit der Tat des Kolumbus. Es „wird versucht, die Jahrhunderte, in denen sich der Zusammenhang geschichtlichen Lebens zu einem den ganzen Erdball umspannenden entwickelte, im Hinblick auf die Ergebnisse zu erfassen, die am Anfange des zwanzigsten vor jedermanns Augen liegen“. Und zwar von dem Gesichtspunkte aus, daß die Geschichte eine Lehrmeisterin ist: daß „die Vergangenheit unser geistiger Besitz, einer unsrer wertvollsten ist“, aber die „Entwickelung geschichtlichen Sinnes, geschichtlicher Betrachtungs- und Urteilsweise“ bei unserm Volke auch heute noch nicht so fortgeschritten ist, wie es wünschenswert wäre; daß insbesondere heute „neue Aufgaben zu lösen sind, daß auch das geeinigte Deutschland seiner ganzen Kraft bedarf, um sich und sein Volkstum im Wettbewerb der Nationen auf der ihnen gebührenden Stelle zu erhalten“.

Den weltgeschichtlichen Standpunkt hält der Verfasser mit Folgerichtigkeit fest; er bleibt immer auf hoher Warte; die Einzelheiten, die Geschicke der einzelnen Nationen bezieht er auf die große, allgemeine Entwickelung. Eine unendliche Menge der Tatsachen war zu bewältigen, zu ordnen, zu beurteilen. Und das ist mit großer Kunst geschehen: mit großer Kunst, knapper Ausdrucksweise, scharfer Hervorhebung des Wesentlichen, lebendiger Sprache, vorwärtsdrängender Erzählung. Der Leser ermüdet nicht: Tatsache folgt auf Tatsache, Urteil auf Urteil. So hat die Lektüre großen Reiz, zumal die Darstellung weit entfernt ist von temperamentloser Kühle: wie der Erzähler das alles innerlich mit erlebt hat, so erlebt es nun der Leser. Dabei wird natürlich manches vorausgesetzt; mehr als einmal begegnen wir der Bemerkung, daß der Gang der Ereignisse zu bekannt sei, als daß nicht „eine Erinnerung an die Hauptwendungen“ genügen müßte. Die innere Geschichte der Staaten tritt zurück. Nicht daß sie fehlte: aber gegenüber der Hauptsache, der Herausstellung der weltgeschichtlichen Zusammenhänge, erhält die innere Staatenentwickelung eine dienende Stellung und wird nur dann herangezogen, wenn sie zu ihrem Verständnis notwendig erscheint. So ist von Friedrich Wilhelms I Schöpfungen nur in wenigen Sätzen die Rede, von der Verwaltungstätigkeit Friedrichs des Großen überhaupt nicht. Und hier ist allerdings ein Punkt, wo, wie ich glauben möchte, auch vom welthistorischen Standpunkte aus eine eingehendere Würdigung am Platze gewesen wäre. Der preußische Staat des 17. Jahrhunderts hat im Verhältnis zu anderen geschichtlichen Erscheinungen eine etwas zu knappe Darstellung erhalten.

Für ausgeführte Charakteristitiken ist erklärlicherweise nur wenig Raum. Auch sie fehlen nicht ganz; meist aber müssen knappe Striche, einige starke Lichter, Parallelen, wie z. B. zwischen Ludwig XIV. und Karl V., genügen. Ausführlicher spricht der Verfasser z. B. über Luther; über Gustav Adolf („er starb, rechtzeitig für seinen Ruhm, vielleicht zu früh für Deutschlands Glück und Größe. Denn nie hätte Deutschland ein Anhängsel von Schweden werden können"); über Cromwell („er hat die Dinge auf den Boden des Möglichen gestellt; er diente nicht der Doktrin, sondern dem allgemeinen Besten, wie er es verstand; dies Verständnis aber war tief, vielseitig, weitblickend); über Napoleon („er hat Frankreich nie anders angesehen als ein Werkzeug, brauchbar im Dienste seiner grenzenlosen Eroberer- und Herrscherwünsche. Man kann, den Gegenbeweis zu führen, nicht hinweisen auf seine Verdienste um Frankreich; sie umfassen kein allzu weites Gebiet"). Vielleicht darf ich, um das Buch zu charakterisieren, noch einige andere Urteile des Verfassers anführen. Über die Versuche, der Geschichte gewisse Entwickelungsschemen aufzudrängen: „Wie das Auftreten Gustav Adolfs und Napoleons spottet auch das Emporkommen der preußischen Monarchie jedes Versuches einer Systematisierung der Geschichte." Über das Mittelalter: „Wenn es irgend eine Zeit gegeben hat, in der die Einzelpersönlichkeit entwickelt war, so war es das Mittelalter... nur dem oberflächlichen Blick... erscheinen Ritter und Mönch, Bürger und Bauer, Kaufmann und Zunftgenosse des Mittelalters als feste, unveränderliche Typen" Über die Renaissance: „Sie ruht auf mittelalterlichem Boden, in jener Kultur, die in Dante ihren höchsten dichterischen Ausdruck gefunden hat, und mit der Hinwendung zur Antike betritt sie ein weiteres — wenn man will, das fruchtbarste — jener Gebiete, die noch die mittelalterliche Welt in ihrem Bildungsdrange dem menschlichen Geiste eroberte." Über das Luthertum: „Mag sein, daß politische Unfähigkeit eine charakteristische Schwäche des Luthertums war, vielleicht noch ist. Wer aber dieser Meinung ist, darf, wie mir scheint, doch ein anderes nicht vergessen. Die geistigen Führer, die uns besonders das 18. Jahrhundert in so reicher Fülle geschenkt hat, ... entstammen ausnahmslos dem lutherischen Bekenntnis.... Sollte der bezeichneten Schwäche nicht auch eine Stärke gegenüberstehen? Jene Abwendung von irdischer Gewalt, die „das Wort" auf sich allein gestellt sehen will, ... sollte sie nicht einer Vertiefung der Bildung, einer Hinwendung des Menschen auf sein Selbst, auf die Entwickelung des Besten, was in ihm ist, günstig gewesen sein?"

Aber ich muß abbrechen und auf die Lektüre des gedankenreichen Werkes selbst hinweisen. Nur eins berühre ich noch. Schon am Schluß der Einleitung findet sich das Wort: „es ist nicht unmöglich, daß die europäischen Völker dem Höhepunkt ihrer weltgeschichtlichen Geltung nahestehen oder ihn gar erreicht haben." Am Schluß kommt der Verfasser, nachdem er „das Deutsche Reich und die Weltlage" besprochen und die „Aufteilung der Erde im letzten Menschenalter" geschildert hat, auf diesen Gedanken zurück: auf die Möglichkeit, daß Europa seine Herrenstellung gegenüber den anderen Erdteilen einbüßen, daß Verluste eintreten könnten, „denen gegenüber die Machtverschiebungen, die von diesem oder jenem Volke auf dem Boden Europas begehrt oder erstrebt werden, als winzig erscheinen müßten. So wäre es wohl keine kurzsichtige Berechnung, wenn man erwöge, was den europäischen Völkern gemeinsam ist, und als Ergebnis solcher Erwägung nachdrücklicher und vorurteilsfreier als bisher sich bemühte, Differenzen und Rivalitäten auszugleichen."

Frankfurt a. M. **F. Neubauer.**

5. Friedrich Neubauer, Preußens Fall und Erhebung 1806—1815. Berlin 1908, Mittler und Sohn. 12 ℳ.

Die Jahre 1906 und 1907 waren für Preußen Jahre der Erinnerung an die Niederlage von Jena und Auerstedt und an die Schmach von Tilsit. Sie sind für die Monarchie recht fruchtbare Jahre geworden; denn sie haben Anlaß zu ernster Einkehr gegeben und haben die Frage aufwerfen lassen, ob nicht auch in unserem heutigen Staatswesen Zustände bestünden, die dringend der Abstellung bedürften. Mit großem Ernste ist man den Gründen nachgegangen, die damals zum Zusammenbruche des Staates geführt haben, und eine ganze Literatur ist entstanden, in der bald diese, bald jene Frage erörtert wurde. Noch immer aber fehlte es an einer knappen und dabei doch wissenschaftlichen Gesamtdarstellung aus den Quellen, die die Ergebnisse der neueren Forschung berücksichtigte. Diesem Bedürfnisse will Neubauer entgegenkommen, wie er in seiner Vorrede ausdrücklich bemerkt. Er will aber nicht bloß schildern, wie es gewesen ist, er hofft, daß sein Buch dazu beitragen werde, daß der Geist der großen Männer jener Zeit fortfahre, wirksam zu sein. Damit stellt sich Neubauer auf die Seite unseres großen Goethe, nach dem das Beste an der Geschichte die Begeisterung ist, die sie weckt.

Das Buch ist äußerlich glänzend ausgestattet, vor allem wertvoll sind die Beilagen, zahlreiche der Zeit entstammende Abbildungen, sowie eine Anzahl zeitgenössischer Schriftstücke und Drucksachen in originalgetreuen Nachbildungen, 19 Karten sollen die militärischen Unternehmungen verdeutlichen.

Neubauer war zur Abfassung einer Geschichte der Zeit von 1806—1815 besonders berufen. Hatte er sich doch schon früher in das reiche Quellenmaterial eingearbeitet, als er seine Monographie über den Freiherrn vom Stein schrieb.[1] In welchem Umfange Neubauer die Quellen benutzt hat, zeigt am besten das Verzeichnis, das dem Werke am Schlusse angehängt ist; Gesamt- und Einzeldarstellungen älteren und neueren Datums, besonders aber Denkwürdigkeiten, Tagebücher und Briefe sind in großer Zahl herangezogen; die neueste militärische Literatur, die so viele Legenden und vorgefaßte Meinungen über die Unglücksjahre beseitigt hat, ist ausgiebig berücksichtigt. Daß alle diese Quellen auch wirklich ausgebeutet sind, dafür bringt fast jede Seite des Buches neue Belege. Oft kommen nach des Verf. Absicht die handelnden Männer selbst zu Worte und zwar in so geschickter Weise, daß damit der Einheitlichkeit des Stils kein Abbruch getan wird, sondern die Frische und Unmittelbarkeit des Eindrucks nur gewinnt. In hohem Maße zu loben ist auch die Vorsicht bei Benutzung des naturgemäß nicht gleichwertigen Quellenmaterials. Mit gesundem Urteil und kritischer Schärfe weiß er das Richtige herauszuschälen und kommt so zu manchem ruhigen Urteil über Personen und Gegenstände, an denen man früher kein gutes Haar zu lassen pflegte.

Den Stoff selbst gliedert er in die drei naturgemäßen Abschnitte: die Katastrophe, die Zeit der Knechtschaft und der Reformen, die Zeit der Erhebung.

In knapper und doch erschöpfender Weise ist der Zusammenbruch dargestellt. Wir sehen ihn sich vollziehen mit unerbittlicher, logischer Notwendigkeit, bedingt durch die Verhältnisse und die leitenden Persönlichkeiten. Der Staat war eben eine zu schwerfällige Maschinerie geworden, die selbst das Genie des großen Friedrich zuletzt nur noch mit Mühe im Gange gehalten hatte. Überall werden die Anstöße

1) Freiherr vom Stein. Preisgekrönte Arbeit. Berlin 1894 bei Hofmann & Co. In Geisteshelden (Führende Geister). Eine Sammlung von Biographien. Herausg. von Anton Bettelheim.

von der leitenden Stelle aus erwartet, aus eigenem Antriebe funktioniert nichts; die leitende Stelle selbst aber entbehrte der Entschlußkraft. Der Charakter Friedrich Wilhelms III. ist sehr verschieden beurteilt, sicher zu günstig von Treitschke. Neubauer hält eine gute Mitte, die wohl der Wahrheit entspricht. Er hebt des Königs ernstes Pflichtgefühl, seinen Scharfsinn und praktischen Blick hervor, aber er zeigt uns auch den Zweiflersinn des Königs, der sein Wollen untergräbt, der ihm den Blick für die großen Dinge verdunkelt und der es auch bewirkte, daß er die großen Charaktere, die ihn vorwärts drängten, mied und sich lieber mit Durchschnittsmenschen umgab. Der Verlauf der Katastrophe zeigt uns immer wieder, wie vor Überlegungen und Beratungen der Wille zur Tat geschwunden ist. Die Schlachten von Jena und Auerstedt sind hierdurch viel mehr verloren gegangen als durch die allerdings veralteten Einrichtungen oder gar die früher immer in erster Linie verantwortlich gemachte Untüchtigkeit des Heeresmaterials, der Offiziere oder Soldaten. Aus Neubauer gewinnen wir die Überzeugung, wie gewaltig ein fester Wille selbst nach Jena und Auerstedt dem Sieger seine Aufgabe hätte erschweren können, eine Überzeugung, die geradezu zur Gewißheit geworden ist durch den glänzenden Aufsatz des Generals von der Goltz, den er im Julihefte der Deutschen Rundschau (1907) veröffentlicht hat, ein Aufsatz, der von Neubauer wohl nicht rechtzeitig mehr eingesehen werden konnte.

Wuchtig und klar ist im zweiten Teile des Werkes das Kapitel über die Reformen nach der Niederlage geschrieben; es wird in erster Linie Männern wie Stein und Scharnhorst gerecht, ohne doch auch deren Mitarbeiter zu übersehen. Der Geist der Reformen auf politischem und militärischem Gebiete, wie ihn jene Genies planen, wird treffend gekennzeichnet. Aus dem Mechanismus des Staates, der seine Arbeit getan hat und dessen Bedeutung für den preußischen Staat Neubauer offen anerkennt, soll ein selbsttätiger Organismus werden. Die moralischen Kräfte der Staatsbürger sollen geweckt und in den Dienst des Ganzen gestellt werden. Mit großer Schärfe wird der Unterschied zwischen Stein und den französischen und englischen Individualisten klargelegt. Stein denkt historisch und hat Achtung vor den Ergebnissen der Geschichte; er denkt sozial, und wenn es auch gilt, die Kräfte des einzelnen zu entfesseln, so war er doch nie dafür, die wirtschaftlich Schwachen dem schrankenlosen Daseinskampfe preiszugeben; er stellt drittens alles in den Dienst des Sittlichen, in sich geschlossene auf das Edle gerichtete Persönlichkeiten will er bilden. Zu diesen leitenden Ideen werden alle die geplanten Einzelreformen in Beziehung gebracht. Eine wichtige Ergänzung ist das Kapitel über die Gesetzgebung Hardenbergs, der ja bekanntlich der Fortsetzer Steins geworden ist. Der ganze Unterschied zwischen den beiden Staatsmännern wird von Neubauer treffend in dem Satze gekennzeichnet: „Den einzelnen innerlich an das große Ganze zu binden, ist Steins höchstes Ziel; für Hardenberg ist die Befreiung des Individuums und die Entfesselung der persönlichen Kräfte Selbstzweck." Er ist ein esprit à système nach dem Muster der französischen Aufklärer und Revolutionshelden. So sind die Steinschen Gedanken nur unvollendet zum Ausdruck gelangt, am wenigsten auf dem Gebiete der Selbstverwaltung, für die Hardenberg nichts übrig hatte. Dazu war er nach Steins sonst oft überscharfem, hier aber treffendem Urteile zu sehr „Bürokrat".

Es ist mir nicht möglich, im Rahmen dieser Kritik auch den dritten Teil des Werkes eingehend zu würdigen. Nur soviel sei gesagt, daß auch er völlig auf der Höhe der beiden ersten Teile steht. Er zeigt uns, wie der Geist des Jahres 1806 vom preußischen Volke überwunden ist, wie es in einer beispiellosen Erhebung sich

sein Vaterland und seine Freiheit wiedergewinnt. Er zeigt uns die kernige Gestalt Yorks und die begeisternde Persönlichkeit Blüchers. Er zeigt uns den wahren Grund der Niederlage Napoleons darin, daß er, der unfehlbare Rechner, völlig versagte, als es galt, moralische Kräfte als Faktoren in seine Rechnung einzusetzen. Er zeigt uns aber auch, wie dem preußischen Staate sein Siegespreis auf dem Wiener Kongreß verkümmert ward und wie ein neues Ringen nötig werden wird, um endlich unter der gewaltigen Persönlichkeit Bismarcks zum Ziele zu führen.

Das Buch ist es wert, von allen Gebildeten unseres Volkes gelesen zu werden, auch für die Schülerbibliotheken der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten ist es dringend zu empfehlen.

Halle a. S. **Bruno Hebestreit.**

---

6. Der Weg zum Herzen des Schülers von Dr. Hermann Weimer, Oberlehrer. München 1907, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. V, 162 S. kl. 8°. 2 ℳ.

Dieses erfreuliche Büchlein bietet in schlichter und gefälliger Form die Gedanken eines Lehrers, der seinen Beruf nicht äußerlich betreibt, sondern innerlich erfaßt hat und als ernste Lebensaufgabe mit Hingebung erfüllt, der weniger Kenntnisse einpauken als die Schüler erziehen will und darum vor allem ihre Zuneigung und ihr Vertrauen zu gewinnen sucht. Mit Recht findet er den Mittelpunkt des Verhältnisses in der selbstlosen Liebe des Lehrers zu den Zöglingen, in jener Empfindung, die sich in der Erinnerung an die eigene Jugend- und Schulzeit ganz in die Seele des Knaben versenkt, dessen Gefühle und Nöte wieder mit durchlebt und mit leidet. „Mitleid aber ist die stärkste und reinste Quelle der Liebe", heißt es dann ganz richtig, und das Schopenhauersche: Tat twam asi trifft hier vollkommen zu (obwohl es nicht angeführt wird; auch sonst finden sich Anklänge an Schopenhauer, z. B. S. 39: „Die Schule ist kein Paradies"). Von Methodik und Didaktik ist hier nicht die Rede; aber das Wirken der echt menschlichen Persönlichkeit ist der Zielpunkt dieser gewiß nicht überflüssigen Betrachtung, die mit Wärme zur Milde mahnt und den gestrengen Lehrer erinnert, daß auch er einst vielleicht kein „Musterschüler" gewesen ist. An der ruhigen und umsichtigen, mir höchst sympathischen Darlegung, wo ich oft eigne Gedanken wiederfand, will ich nicht durch Inhaltsangabe dem Leser die Freude der Überraschung verderben; nur sollte der Verf. das Wort persona (S. 15) nicht von personare (schon die Quantität spricht dagegen!) ableiten. Vortreffliche Bemerkungen enthält der Abschnitt über die Strafgewalt des Lehrers, ein sehr delikates Kapitel, wo schließlich der persönliche Takt alles entscheidet. Mir trat beim Lesen dieser Seiten ein Vorfall aus meiner eignen Lehrtätigkeit am Lübecker Catharineum lebhaft ins Gedächtnis, wo ich mich wegen einer Übereilung vor der Klasse entschuldigte. Mit Recht sagt Weimer S. 97: „Nein, diese Abbitte schadet seiner Würde gar nichts, weil jedes Kind herausfühlt, daß dazu Mut gehört, der Mut der Selbstverleugnung, der mit der Wegwerfung der persönlichen Würde nichts gemein hat." — Zu dem letzten längeren Abschnitte über Schule und Haus, der ebenso wie alle früheren, von gesundem Urteil zeugt, möchte ich mir nur die Bemerkung erlauben, daß die Schule als Disziplinaranstalt die Aufgabe der Vorbereitung und Vorbildung für das Leben in der staatlichen Gemeinschaft zu erfüllen hat. Die Schule ist selbst als ein kleiner staatlicher Organismus anzusehen; ihr Besuch soll den Schüler aus der Freiheit und Besonderheit, welche die Individualität des Elternhauses mit sich bringt, in den nach allgemein gültigen Normen geregelten Gang des staatsbürgerlichen Zusammenlebens, wie es heutzutage verstanden wird, hinüberführen. Und das

soll man auch den Eltern deutlich sagen: dort möglichst viel Liebe, Nachsicht und Verzeihung, hier strenge Regel, Vorsicht und Gerechtigkeit.

München. **Dr. Baumeister.**

Eingesandte Bücher.

Voigt, Religionsunterricht oder Moralunterricht? (Vortrag.) Leipzig (Dürr) 1907.
Bornemann, W., Der Konfirmandenunterricht und der Religionsunterricht in der Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis. Gießen (Töpelmann) 1907.
Christlieb-Fauth-Peters, Handbuch der evangelischen Religionslehre. 3. Heft. 4. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1907.
Resa, F., Jesus der Christus. Leipzig u. Berlin (Teubner) 1907.
Wenzig, C., Die Weltanschauungen der Gegenwart. Leipzig (Quelle & Meyer) 1907.
Beß, B., Unsere religiösen Erzieher. 1. u. 2. Band. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Falckenberg, R., Kant und das Jahrhundert. (Gedächtnisrede.) 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1907.
Lasson, G., Hegels Phänomenologie des Geistes. Leipzig (Dürr) 1907.
Kirchner, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. 5. Aufl. von C. Michaelis. Leipzig (Dürr) 1907.
Meumann, E., Einführung in die Ästhetik der Gegenwart. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Schöppa, G., Die Bestimmungen des Kultusministeriums betr. die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer usw. 13. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.
Schwochow, H., Die Vorbereitung auf die Rektorprüfung. 6. Aufl. Leipzig (Dürr) 1907.
—, Repetitorium der Methodik und Schulpraxis. Leipzig (Dürr) 1907.
Schmidkunz, H., Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle a. S. (Waisenh.) 1907.
Wickert, R., Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipzig (Thomas).
Walsemann, H., Das Interesse. (Eine Ziller-Studie.) 2. Aufl. Hannover-Berlin (Meyer) 1907.
Dürr, E., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Leipzig (Quelle & Meyer) 1907.
Neuendorff, E., Moderne pädagogische Strömungen und ihre Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. Haspe (Harke & Hemmer) 1907.
Geiger, L., Jean Jacques Rousseau. Leipzig (Quelle & Meyer) 1907.
Dannemann, Fr., Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. Hannover-Leipzig (Hahn) 1907.
Michaelis, C., Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium. (Vortrag). 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1907.
Morsch, H., Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. (Ergänzungsband.) Leipzig u. Berlin (Teubner) 1907.
Hübl, A., Geschichte des Unterrichtes im Stifte Schotten in Wien. Wien (Fromme) 1907.
Mentor, M., Der Eintritt in den höheren Verwaltungsdienst. Berlin (Heymann) 1908.
Maschke, Die realistische Vorbildung und das Rechtsstudium. Berlin (Vahlen) 1907.
Liebmann, A., Vorlesungen über Sprachstörungen. 7. Heft. Berlin (Coblentz) 1908.
Meyer, J., Einführung in die deutsche Literatur. 3. Bd. Berlin (Gerdes & Hödel) 1907.
—, Aus der deutschen Literatur. 3. Bd. Berlin (Gerdes & Hödel) 1907.
Deile, G., Kurzer Überblick über die Geschichte der deutschen Literatur. Dessau (Dünnhaupt).
—, Wiederholungsfragen aus der deutschen Literatur. 1., 2. u. 3. Teil. 2. Aufl. Dessau (Dünnhaupt).
Weigand, Fr., Deutsches Wörterbuch. 5. Aufl. Herausgeg. v. H. Hirt. 1. Lieferung. Gießen (Töpelmann) 1907.
v. Filek, E., Diktier- und Aufsatzbuch. Wien-Leipzig (Deuticke) 1908.
Heide u. Drechsel, Die Technik des deutschen Aufsatzes. München (Kellerer) 1908.
Schnupp, W., Deutsche Aufsatzlehre. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.
Protasch u. Wahner, Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. 6. Bd. Leipzig (Engelmann) 1907.

Tumlirz, K., Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. 2. Aufl. Wien (Tempsky) 1908.
Vollmann, R., Wortkunde in der Schule. 1. Teil. 2. Aufl. München (Kellerer) 1908.
Lange, R., Wider die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterrichte. Leipzig (Dürr) 1907.
Behaghel, O., Die deutsche Sprache. 4. Aufl. Wien-Leipzig (Tempsky-Freytag) 1907.
Lohmann u. Dorenwell, Deutsches Sprach- und Übungsbuch. 1.—4. Heft. Ausg. B. Hannover-Berlin (Meyer) 1907.
Keller, Stehle u. Thorbecke, Deutsches Lesebuch. 2. Teil. 3. Aufl. Leipzig-Wien (Tempsky) 1908.
Altenburg, O., Deutsches Lesebuch (Anhang f. Pommern u. Mecklenburg). 1.—3. Heft. Leipzig-Wien (Tempsky) 1908.
Busch, R., Deutsche Prosa von Luther bis zu Lessing. 3. Aufl. Leipzig (Dürr) 1907.
Roetteken, H., Heinrich von Kleist. Leipzig (Quelle & Meyer) 1907.
Gorges, M., Schiller, Don Karlos. Paderborn (Schöningh) 1907.
von Sallwürk, E., Wieland, Oberon. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1908.
Donner-Wolf, Ödipus und sein Geschlecht. 1. Teil (5 Tragödien). Leipzig (Bredt) 1907.
Ohly, A., Der schwäbische Dichterkreis. Paderborn (Schöningh) 1907.
Günther, R., Die deutsche Heimat und
Schubert, B., Die Fremde. 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.
Riemann, R., Die Grimmschen Märchen. Leipzig (Turm-Verlag).
Schaefer, A., Pegasusritte. (Gedichte.) I. Hannover-Berlin (Meyer) 1907.
Amsel, Kurzschrift. 2. Aufl. Leipzig (Göschen) 1907.
Schäfer, D., Weltgeschichte der Neuzeit. 2. Aufl. 1. u. 2. Bd. Berlin (Mittler & Sohn) 1907.
Stacke, L., Neueste Geschichte. 7. Aufl. von H. Stein. Oldenburg (Stalling) 1908.
Schaefer, A., Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen u. Römer. Hannover-Berlin (Meyer) 1907.
Holdermann u. Setzepfandt. Bilder und Erzählungen aus der Geschichte. 2. und 3. Teil. 4. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Kauffmann, Berndt u. Tamuschat, Geschichtsbetrachtungen. 1. Bd. 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.
Tecklenburg u. Dageförde, Quellenlesebuch zur Geschichte der Provinz Hannover. Hannover-Berlin (Meyer) 1907.
Stutzer, E., Lesebuch zur deutschen Staatskunde. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann) 1907.
Knaake, E., Lehrbuch der Geschichte. 3. Teil. Hannover-Berlin (Meyer) 1907.
Adam, L., Über die Unsicherheit literarischen Eigentums bei Griechen und Römern. Düsseldorf (Schaub) 1906.
Swoboda, H., Griechische Geschichte. 3. Aufl. Leipzig (Göschen) 1907.
von Krones, F., Österreichische Geschichte II. 2. Aufl. von K. Uhlirz. Leipzig (Göschen) 1907.
Möller, K., Deutsches Ringen nach Kraft und Schönheit I. Leipzig (Teubner) 1907.
Lohmeyer-Wislicenus, Auf weiter Fahrt. Selbsterlebnisse zur See und zu Land. 5. Bd. Leipzig (Weicher) 1907.
Sperling, C. F., Eine Weltreise unter deutscher Flagge. Leipzig (Weicher) 1907.
Fischer, A. u. M. Geistbeck, Erdkunde für höhere Schulen. München-Berlin (Oldenbourg) 1907.
Becker u. Mayer, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil. 2. Aufl. Wien (Deuticke) 1907.
Pahde u. Lindemann, Leitfaden der Erdkunde. 3. Heft. Mittelstufe, 2. Stück. Berlin u. Glogau (Flemming) 1907.
Hupfer, E., Hilfsbuch der Erdkunde. 3. Heft. 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.
v. Seydlitz, E., Geographie. Für höh. Lehranstalten von A. Rohrmann. 1.—5. Heft und Ergänzungsheft. Breslau (Hirt) 1907.
Schmitz-Maury, M., Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart. 2. Aufl. Breslau (Hirt) 1907.
Hassert, K., Landeskunde und Wirtschaftsgeographie des Festlandes Australien. Leipzig (Göschen) 1907.
Wartenberg, W., Vorschule zur lateinischen Lektüre. 4. Aufl. Von E. Bartels. Hannover (Goedel) 1907.
Kornitzer, A., Lateinisches Übungsbuch für Obergymnasien. Wien-Leipzig (Tempsky & Freytag) 1908.

Sedlmayer, H., Lateinisches Übungsbuch. 4. Aufl. Wien (Tempsky) 1908.
Steiner u. Scheindler, Lateinisches Lese- und Übungsbuch. 2. Teil. 5. Aufl. Von R. Kauer. Wien (Tempsky) 1908.
Schmidt, M., Stilistische Exerzitien. Heft 1. Leipzig (Dürr) 1907.
Schmidt u. Vettach, Fraseologia. Wien (Tempsky) 1907.
—, Letture Latine. Wien (Tempsky) 1907.
Prammer, J., C. Julii Caesaris Commentarii de bello Gallico. 10. Aufl. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1908.
Paul-Ellger, C. Julii Caesaris Commentarii de bello civili. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1906.
Zingerle, A., T. Livi ab urbe condita libri. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1907.
Scheindler, A., Sallust, Bellum Catilinae, Bellum Iugurthinum. 3. Aufl. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1907.
Schiche, Th., M. Tulli Ciceronis Tusculanarum Disputationum. 2. Aufl. Leipzig-Wien Tempsky & Freytag 1907.
Nohl, H., Ciceros Reden gegen Catilina. 3. Aufl. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1906.
Petschenig, M., Q. Horatius Flaccus. 4. Aufl. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1907.
Weidner u. Franz, Q. Horatius Flaccus. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1907.
Hahne, F., Griechische Schulgrammatik. 4. Aufl. Braunschweig (Graff) 1907.
Stürmer, F., Griechische Lautlehre. Halle (Waisenhaus) 1907.
Schenkl, H., Griechisches Elementarbuch. 21. Aufl. Wien (Tempsky) 1907.
Christ, A., Platons Apologie des Sokrates und Kriton. 5. Aufl. Wien-Leipzig (Tempsky-Freytag) 1908.
Cauer, P., Homers Odyssee. 1. Teil. 4. Aufl. Leipzig (Freytag) 1905.
Sokoll u. Wyplel, Lehrbuch der französ. Sprache. 2. Teil. Wien (Deuticke) 1907.
Baumgartner, A., Französische Grammatik für Mittelschulen. 9. Aufl. Zürich (Füßli).
Beckmann, K., Französisches Lesebuch mit Ergänzungsband. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1907.
Brunnemann, A., La France en Zigzag. Glogau (Flemming).
Wüllenweber, Fr., Bruno, Les Enfants de Marcel. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1907.
Franz, G., Auswahl aus François Coppée. 2. Abdruck. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1907.
Röttgers, B., Margall, Vier Erzählungen. 3. Abdruck. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1907.
Sütterlin, A., Colomb, Deux Mères. 2. Abdruck. Leipzig-Wien (Tempsky & Freytag) 1906.
Mühlau, A., Contes d'Auteurs modernes. Paderborn (Schöningh).
Lavergne, I., Quatre Nouvelles. Bearbeitet von F. Mersmann. Paderborn (Schöningh).
Mühlau, A., Sand, La Mare au Diable. München (Lindauer) 1907.
Appel, L., La Fontaine, Fables. München (Lindauer) 1907.
Charléty, S., Michelet, Jeanne d'Arc. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.
Fischer u. Dost, Französische Texthefte zu Hirts Anschauungsbildern. Heft 2. Breslau (Hirt) 1907
Kabisch, O., Thibaut, Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. 1. und 2. Teil. 150 Aufl. Braunschweig (Westermann) 1907.
Klöpper, C., Englische Synonymik und Stilistik. Breslau (Kern) 1907.
Schwarz, A., Englisches Lesebuch. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1907.
Fison u. Ziegler, Select Extracts from British and American Authors 3. Aufl. Von Regel u. Kriete. Halle a. S. (Gesenius) 1907.
Hamilton, L., The English News-Paper Reader. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Baumgartner, A., Englisches Übungsbuch für Handelsklassen. 2. Aufl. Zürich (Füßli).
—, Lehrgang der englischen Sprache. 1. Teil. 12. Aufl. Zurich (Füßli).
—, The International English Teacher. 5. Aufl. Zürich (Füßli).
Klapperich, J., Chambers' History of England. Glogau (Flemming).
Farrar, F., St. Winifred or The World of School. München (Lindauer) 1907.
Dhom, H., Shakespeare, Macbeth. München (Lindauer) 1907.

Ellinger, J., Kingsley, Westward ho! 2. Abdruck. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1906.
Simon, M., Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik. 2. Aufl. München (Beck) 1908.
Schimmack, R., Klein, Vorträge über den mathematischen Unterricht. Teil I. Leipzig (Teubner) 1907.
Schwering, K., Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.
Schulte-Tigges, A., Synthetische Geometrie der Kegelschnitte. Berlin (Reimer) 1907.
Schmehl, Chr., Arithmetik und Algebra. 1. Teil. Gießen (Rath) 1908.
Jacob u. Schiffner, Lehrbuch der Arithmetik. 1. Abt. Wien (Deuticke) 1907.
Schubert u. Schumpelick, Ausgewählte Resultate zur Arithmetik für Gymnasien. 1. Heft. Leipzig (Göschen) 1907.
Schulze u. Pahl, Mathematische Aufgaben. 1. Teil. Leipzig (Dürr) 1908.
Bürklen, O., Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. Neue Ausgabe. Stuttgart (Kohlhammer) 1907.
Schiffner, F., Planimetrie. 1. Teil. Wien (Deuticke) 1907.
Gajdeczka, J., Lehrbuch der Geometrie. 3. Aufl. Wien (Deuticke) 1907.
Schill, R., Maturitätsaufgaben aus der darstellenden Geometrie nebst Lösungen. 2. und 3. Teil. Wien-Leipzig (Deuticke) 1907.
Harbordt u. Fischer, Mach's Grundriß der Physik. 2. Teil. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Hassak u. Rosenberg, Die Projektionsapparate. Wien-Leipzig (Pichler) 1907.
Lehmann u. Pedersen, Das Wetter und unsre Arbeit. Leipzig (Engelmann) 1907.
Wagner, P., Lehrbuch der Geologie und Mineralogie. Große Ausgabe. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.
Rippel, J., Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen. 2. Teil. Wien (Deuticke) 1907.
Hemmelmayr u. Brunner, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. 3. Aufl. Wien (Tempsky) 1906.
Schlickum, A., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. Essen (Baedecker) 1907.
Vogel, H., Naturgeschichte. 3. Stufe. 6. Aufl. Leipzig (Dürr & Peter) 1907.
Smalian, K., Grundzüge der Pflanzenkunde. Ausg. A. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1907.
—, Grundzüge der Tierkunde Ausg. A. Leipzig-Wien (Freytag & Tempsky) 1908.
—, Anatomische Physiologie der Pflanzen und des Menschen. Leipzig-Wien (Freytag & Tempsky) 1908.
Burckhardt, R., Geschichte der Zoologie. Leipzig (Göschen) 1907.
Verworn, M., Die Mechanik des Geisteslebens. Leipzig (Teubner) 1907.
Micholitsch, A., Der moderne Zeichenunterricht. 2. Bd. Wien (Pichler) 1907.
Haßlinger u. Bender, Der Betrieb des Zeichenunterrichtes. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.
Battke, M., Der Weg zur Harmonie — Lehr- und Lernmittel für den Gesangunterricht. Gr.-Lichterfelde (Vieweg).
Kästner, O., Sozialpädagogik und Neuidealismus. Leipzig (Roth u. Schunke) 1907.
Gymnasialbibliothek, herausg. von Hugo Hoffmann: Heft 43: Sokrates von Lange. Heft 44: Tod und Totenkultus bei den alten Griechen von A. Chudzinski. Gütersloh (Bertelsmann) 1907.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schlusse jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Literatur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. W. Fries.

Buchdruckerei des Waisenhauses in Halle a. S.

1. Wie kann die Freude an der Schule erhalten werden?

Vortrag, gehalten am 14. Oktober 1907 im Braunschweigischen Philologenverein.

Von Professor Dr. Werner Schilling (Braunschweig).

Wer die literarischen Erscheinungen der letzten Jahrzehnte mit Aufmerksamkeit verfolgt hat, der wird die Bemerkung gemacht haben, daß, ganz abgesehen von pädagogischen Veröffentlichungen, in Novellen, Romanen und Dramen die Schule eine viel größere Rolle spielt als früher, und zwar in einer überaus ungünstigen Beleuchtung. Während man in der großen Zeit der Gründung des Reiches gern von dem Schulmeister redete, der die großen Schlachten gewonnen habe, und mit Stolz das deutsche Schulwesen als ausgezeichnet pries, ist jetzt von Wohlwollen gegenüber der Schule im Volke selbst recht wenig zu spüren, ja es ist auf allen Seiten ein — man kann leider das Wort nicht vermeiden — Widerwille entstanden, der sich nicht selten zu blindem Hasse steigert. Sehr viele von denjenigen, die die höheren Schulen durchgemacht haben, wenden sich mit scharfen Angriffen gegen die Stätten, wo sie ihre Bildung genossen haben, ja die Unzufriedenheit mit den bestehenden Schulverhältnissen ist sogar in die Kreise der Lehrer selbst eingedrungen, wie verschiedene ganz krasse Beispiele beweisen. Nach vieler Leute Ansicht wird besonders in den Gymnasien, aber auch in den anderen höheren Schulen die Jugend nicht nur für das Leben nicht richtig ausgerüstet, sondern sogar körperlich und geistig auf das schwerste geschädigt. In unserem vereinsfreudigen Vaterlande gibt es Vereine genug, die den Kampf gegen die jetzigen Schulverhältnisse geradezu auf ihr Banner geschrieben haben, und wenn diese Angreifer recht hätten, so wäre die deutsche Jugend in der größten Gefahr, durch die Schule körperlich und geistig zugrunde gerichtet zu werden. Wenn nun dagegen wir Lehrer, die wir im täglichen Verkehr mit der Jugend stehen, immer wieder in allen Klassen der Munterkeit der Schüler uns freuen, wenn wir in den obersten Klassen, deren Schüler ja am meisten gelitten haben müßten, so viel freudigen Eifer und ernste Hingabe finden, wenn wir bei den Turnspielen und gemeinsamen Ausflügen uns von der Geistesfrische und körperlichen Gewandtheit unserer Schuljugend überzeugen

— nun, dann atmen wir auf, und wir sagen uns, daß auf diesem Gebiete wenigstens die Schwarzseher nicht recht haben. Aber das Sprichwort sagt, wo Rauch ist, da ist auch Feuer, etwas Wahres muß daran sein, ein Grund muß vorhanden sein, weshalb die Freude an der Schule, die einst so verbreitet war, so sehr nachgelassen hat. Und wir in erster Linie haben die Aufgabe, danach zu forschen und uns zu fragen, wie wir die Freude an der Schule erhalten können, ohne die ein gedeihliches Wirken der Lehrer und eine wahre Förderung der Jugend unmöglich ist. Wir wollen die Betrachtung dieser Frage bei denen beginnen, die sie am nächsten angeht und bei denen sie doch, merkwürdiger- und bezeichnenderweise, am wenigsten brennend ist, nämlich bei den Schülern selbst. Denn der Schulhaß ist viel mehr unter den Erwachsenen verbreitet als unter den Schülern.

Wenn nach Beendigung der niederen Schule der Knabe der höheren Schule zugeführt wird, so schwellt ausnahmslos ein hoher Stolz seinen Busen, und mit erhöhter Hochachtung vor sich selbst betritt er die Hallen, die ihm bis dahin als Stätte fast unerreichbarer Glückseligkeit erschienen sind. Geheimnisvoll ist an sein Ohr schon vorher die Kunde gedrungen von fremden Sprachen und Dingen, die nur dem Glücklichen, der diesen hohen Rang erklommen hat, zugänglich werden. Er ist stolz, und Freude an der Schule erfüllt ihn. — Wird er in seinen Erwartungen zunächst enttäuscht? Denn wir müssen dieser wichtigen Frage einmal bis auf den Grund nachspüren, damit wir die Quelle der Unzufriedenheit entdecken und sie womöglich abschneiden oder verstopfen. Wird also der Zögling der höheren Schule von Anfang an enttäuscht?

Nein, er wird nicht enttäuscht, vorausgesetzt, daß er nicht unter ungünstigen persönlichen Verhältnissen zu leiden hat. Die können bei ihm selbst oder bei dem Lehrer liegen. Bei ihm selbst, wenn er den Anforderungen der Schule zu entsprechen unfähig ist, bei dem Lehrer, wenn dieser nicht versteht, die vorhandene Freudigkeit zu erhalten.

Im ersten Falle hilft nur ein Wechsel der Schule oder das Verlassen der höheren Bildungsanstalt überhaupt. Der andere Fall, der, glaube ich, nicht selten ist, muß uns Lehrern eine ernste Mahnung sein, uns selbst gewissenhaft zu prüfen. Nur d e r Lehrer, der sich mit ganzer Seele und einem Herzen, das ganz von Liebe erfüllt ist, seiner Arbeit widmet, nur d e r Lehrer ist es wert, diesen herrlichen Beruf auszuüben.

Eines also möchte ich vor allem betonen — nicht die Lehrgegenstände an sich sind es, die einem Schüler die Schule verhaßt machen, sondern die Art ihrer Behandlung. Der Knabe, der in die höhere Schule eintritt, treibt ebenso gern oder ebenso ungern Französich wie Lateinisch, und wie es eine

leider nur zu feststehende Tatsache ist, daß die für den Schüler an sich interessantesten Lehrgegenstände, deutsche Gedichte und Dramen, durch die Behandlung in der Schule oft für das ganze Leben dem Schüler verekelt werden, ebenso sicher nnd unbestreitbar ist es, daß die uninteressantesten Stoffe durch geschickte Behandlung dem Schüler zu einer Quelle der Freude und des Genusses werden können.

Doch begleiten wir unseren Sextaner weiter auf seinem Lehr- und Lebensgange. Er habe das Glück, die Durchschnittsbegabung zu besitzen, welche die Schule ja nur verlangt, und das weitere — in deutschen Landen denn doch Gott sei Dank nicht seltene Glück — liebevolle Lehrer zu finden. Ihm wird die Freude an der Schule nicht geraubt. Er rückt vor und wird Quintaner. Es ändert sich dadurch nicht viel für ihn. Bei einzelnen Schülern des Gymasiums wird sich vielleicht herausstellen, daß die Begabung und die Lust an den Sprachen geringer ist, als die Empfänglichkeit und Neigung zu praktischen Dingen, und es läßt sich, wenn auch schon hier mit Schwierigkeiten und Verlust an Zeit, ein Schulwechsel vornehmen, wenn nämlich die Verhältnisse in vieler Beziehung günstig liegen, wenn vor allem die Schulen am Wohnorte es ermöglichen. Doch davon werden wir später noch zu reden haben. Mit dem Eintritt in die Quarta ist für zwei der höheren Schulen der Beginn der zweiten Fremdsprache verbunden, die Schwierigkeiten mehren sich, aber sie sind noch nicht unüberwindlich — was der Knabe an freier Zeit braucht, wird er in den meisten Fällen auch haben, und er kann sie so verwenden, wie es für ihn erfreulich und auf dieser Stufe noch allein nötig ist, zum Spielen und zur Beschäftigung mit den Dingen, zu welchen ihn Neigung und Begabung treiben. Die U III bringt in der Oberrealschule die zweite, in den Realgymnasien und Gymnasien die dritte Fremdsprache. Für die Gymnasien ist diese Klasse, in welcher der Unterricht im Griechischen beginnt, außerordentlich wichtig. Hier scheiden sich die Geister. Was manchem aufmerksamen Vater in den drei unteren Klassen bisweilen schon bemerkbar wurde, daß nämlich sein Sohn Schwierigkeiten mit der fremden Sprache hatte, das wird häufig hier, wenn die schwierigen Anfangsgründe des Griechischen zu erlernen sind, zur Gewißheit. Der Junge ist gar nicht dumm, er hat ein so aufmerksames Auge für dies und das in der Natur, im Hause, im praktischen Leben — aber die vertrackten griechischen Formen, die kriegt er nicht in den Kopf. Bisweilen ist in diesem Falle Abhilfe möglich durch den Übergang auf das Realgymnasium, meistens aber richten sich die Blicke sehnsüchtig nach der Schule, die ohne die toten, nur mit zwei lebenden Sprachen, deren praktischer Nutzen so sehr in die Augen springt, Bildung verspricht und die Tore für höhere Laufbahnen ja jetzt — hoffentlich bald überall — ebensogut erschließt wie

die Gymnasien, — auf die Oberrealschule. Aber jetzt ist es in den meisten Fällen zu spät, selbst wenn diese Schule am Wohnorte besteht. Nur mit allzu großen Opfern an Geld und Zeit, Opfern, wie sie nicht jeder Vater zu bringen vermag, ist jetzt noch ein Übergang zu ermöglichen. Und nun beginnt die Zeit, wo bei vielen Gymnasiasten der Widerwille gegen die Schule erwacht. Bleiben wir bei ihm, bei dem Jungen, der sich so hoffnungsvoll in den drei unteren Klassen entwickelte, dem jetzt die drei Sprachen so schwer zu schaffen machen, ohne daß doch vielleicht bessere Leistungen in der Mathematik ein ausreichendes Gegengewicht bildeten gegen die mangelhaften sprachlichen Zensuren. Er bleibt sitzen, — das ist zwar an sich kein Unglück, im Gegenteil, eine wahre Wohltat für den Schüler, das Haus aber faßt es beinahe stets viel zu tragisch auf; der Junge wird unlustig, er schilt auf die Schule, der er natürlich allein die Schuld gibt, das Haus unterstützt ihn leider oft darin, und man redet sich ein, daß der Junge ein Opfer der Verhältnisse wäre, was ja bis zu einem gewissen Grade auch richtig ist. Mit Widerwillen und unter stetem Schelten auf die Schule, die ihn mit ihren verkehrten Ansprüchen martere, ohne ihm wirklichen Nutzen zu bringen, quält er sich durch die O III hindurch, das Einjährigen-Zeugnis ersitzt er sich endlich, und mit einer halben, verkrüppelten Bildung verläßt er das Gymnasium, das ihm ein paar Jahre seines Lebens verdorben hat. Er ist samt seinen Angehörigen ein Feind unserer Schulverhältnisse, und man wird daraus kein Hehl machen. — Viel glücklicher sind die Schüler der Oberrealschule daran, die mit dem Einjährigen-Zeugnisse die Schule verlassen. Sie haben doch wenigstens anständige Kenntnisse in den modernen Sprachen in die Wagschale zu legen, die sie befähigen, überall in der Welt weiter zu kommen. Bei ihnen fehlt auch dieses neidische Schielen nach der anderen Schule; denn es sagt sich ja ein jeder von ihnen, „wenn du auf der Oberrealschule nur den Einjährigenschein erreicht hast, so wärest du auf dem Gymnasium auch nicht weiter gekommen“. So ist ohne Zweifel der Widerwille gegen die Schule, der sich in den mittleren Klassen zu zeigen beginnt, viel stärker auf den Gymnasien als auf den Realschulen, und er ist eine Folge davon, daß auch heute noch in vielen Fällen eine Wahl zwischen gymnasialen und realen Bildungsanstalten nicht gegeben ist.

Jedoch die Schüler, welche die höheren Schulen vor Beendigung des ganzen Lehrganges verlassen, sind nicht die, für welche die höheren Schulen hauptsächlich geschaffen sind. Sie bilden einen Ballast, den wir nur notgedrungen weiter schleppen. Man könnte also erwarten, daß alle nach Beseitigung dieses Ballastes verbleibenden jungen Leute, die Obersekundaner und Primaner, freudige Schüler wären.

Das ist jedoch nicht der Fall; gerade hier zeigt sich der Widerwille oft am meisten; häufig drückt er sich durch den Unfleiß aus, der uns bei den Schülern der obersten Klassen um so mehr verletzt, als wir diesen Schülern doch unser Bestes zu geben uns bewußt sind, und sie selbst alt genug sind, einzusehen, daß sie nur sich selbst nützen, wenn sie fleißige Schüler sind. Was ist also bei denen der Grund des Widerwillens, die doch zum größten Teil nach freiwilligem Entschluß auf der Schule bleiben?

Auf dieser, der höchsten Stufe unserer Schulen sind es m. E. hauptsächlich zwei Gründe, die die Freude an der Schule verderben, von denen der eine die Schule selbst, der andere das Haus angeht.

Unsere höheren Klassen leiden an Überbürdung mit Stoff; besonders natürlich die Gymnasien. Man bedenke doch nur! Vier — in Braunschweig wenigstens — fremde Sprachen, dazu die Mathematik in immer vermehrtem Umfange, dazu die anderen Fächer! Was ist das doch für ein schöner Grundsatz, non multa sed multum! Unsere Schuleinrichtungen schlagen ihm geradezu ins Gesicht! Es ist falsch, zu sagen „wir in unserer Jugend haben dasselbe durchgemacht", denn es ist vorbei mit der guten alten Zeit. Damals gab es doch immer dieses oder jenes Fach, in dem man ohne große Gefahr tüchtig bummeln konnte, Stunden, die geradezu der Erholung dienten, oder in denen vielleicht die Arbeiten für andere Fächer angefertigt wurden. Deutsch, Mathematik, Physik, die neueren Sprachen, hier das eine, dort das andere Fach, bisweilen auch alle konnten vernachlässigt werden. Heute ist das ganz anders. Jeder Lehrer — fast ohne Ausnahme — verlangt in seinem Fache die größte Hingabe und den größten Eifer. Fünf Stunden hintereinander mit kurzen Pausen verlangen wir intensive geistige Tätigkeit von unseren Schülern und zwar vielfach in Dingen, die sie nicht interessieren, die ihnen teilweise geradezu unangenehm sind. Das ist eine schwere Aufgabe. Und dann die häuslichen Arbeiten. Wer in den höheren Klassen alle aufgegebenen Arbeiten ohne unerlaubte Hilfsmittel erledigen will, der hat keine freie Zeit mehr für sich, weder zur Pflege des Körpers, noch zur Beschäftigung mit Musik oder zur Pflege anderer Talente, noch zu ausreichender Lektüre. Ich betone: wer alle aufgegebenen Arbeiten ohne unerlaubte Hilfsmittel erledigen will. Denn tatsächlich haben unsere Primaner vielfach sehr viel freie Zeit. Es wird eben das von der Schule Geforderte nicht, oder doch mit unerlaubten Hilftsmitteln erledigt. Und nicht nur das für die Schule Geforderte, sondern auch das in der Schule Geforderte. — Man glaube mir, der ich vielfach Gelegenheit hatte, hinter die Kulissen zu sehen, es wird in der Schule noch viel mehr „gemogelt", als wir uns träumen lassen, und das Schlimmste ist, jeder Betrug scheint dem Schüler der Schule gegenüber erlaubt und gerecht, und in vielen

Punkten wird diese Pest der Schule, das Lügen und Betrügen, durch die Einrichtungen der Schule selbst verursacht oder wenigstens befördert. Wir haben es in den oberen Klassen mit 18 oder mehr Jahre alten Leuten zu tun, und das sind schon Persönlichkeiten. Und die werden unterdrückt. Nicht nur in der Schule stehen sie unter fortwährendem Zwang, auch auf das Leben außerhalb will die Schule einen Einfluß ausüben.

Wenn die Schule auch den Primanern den Besuch von anständigen Wirtschaften, das Rauchen auf der Straße u. a. verbietet, so greift sie damit in die Rechte des Hauses ein, ohne doch ihren Zweck zu erreichen. Diese Verbote haben oft gerade den entgegengesetzten Erfolg. Der Primaner wird nicht selten dadurch zum Besuch von Winkelkneipen verleitet, jedenfalls aber sieht er darin eine unnötige Chikane. Nicht durch gewaltsame Verbote werden wir unsere Schüler vor dem Alkohol bewahren, sondern nur durch Aufklärung und Belehrung. Die Beaufsichtigung unserer Schüler außerhalb der Schule sollten wir aber überhaupt dem Hause überlassen; dadurch würde beiden Teilen viel Ärger erspart werden. Schließlich sieht der Primaner in seinem Lehrer nicht mehr den wohlwollenden Freund, sondern seinen Tyrannen. Und hier erblicke ich den Fehler, der den Widerwillen gegen die Schule weckt und erhält. Die allzu große Beschränkung der persönlichen Freiheit in den oberen Klassen ist es.

Wenn endlich die Reifeprüfung bestanden ist, dann atmen die Schüler auf. Sie fühlen sich der Knechtschaft entronnen, und das viele Gute, das sie genossen haben, ist vergessen.

Nicht bei allen! Gewiß nicht! Ich färbe nicht schwarz. Ich weiß sehr wohl und habe es oft genug persönlich erfahren, wie viele Schüler ehrliche Dankbarkeit und Anhänglichkeit gegen die Schule empfinden, aber, wer es leugnen wollte, daß sehr viele der von höheren Schulen abgehenden Schüler, vor allem der Gymnasialabiturienten, die Schule mit dem Gefühl der Befreiung verlassen, der ist mit sehenden Augen blind. Allerdings ist die Behandlung der Primaner natürlich trotz aller verbindlichen Lehrvorschriften und Bestimmungen an den verschiedenen Schulen sehr verschieden, denn die Lehrer sind eben glücklicherweise immer noch Persönlichkeiten und keine Lehrkräfte. Trotzdem bleibt jenes Urteil richtig, und die Tatsache ist über alle Maßen bedauerlich.

Die Schule ist daran nicht allein schuld, einen großen Teil der Schuld trägt das Haus. Sehen wir hinein in das Leben unserer Schüler außerhalb der Schule. Wie viel wird da gesündigt durch die Eltern! Der Luxus, der manchem Schüler schon in jungen Jahren ganz selbstverständlich erscheint, die Vergnügungen, die namentlich in den größeren Städten den Schülern der oberen Klassen geboten werden, mitunter auch das Betreiben des Sports

— alles ist häufig so übermäßig übertrieben, daß zu ernster Arbeit und zu tieferer sittlicher Bildung durch Beschäftigung vor allem mit der besten Literatur keine Zeit bleibt. So sehen wir den Schüler der oberen Klassen auf der einen Seite durch die zu hohen Anforderungen der Schule an seine häusliche Zeit bedroht, und wenn er sich dem durch alle möglichen, meistens sehr unlauteren Mittel entzieht, so versinkt er oft in den Strudel der Vergnügungen, von dem er sich nur allzugern ergreifen läßt. Indessen sind dies Mißstände, für die wir das Haus verantwortlich machen müssen.

Wie aber können wir dem abhelfen, wofür die Schule die Verantwortung trägt?

Wie ich zwei verschiedene Quellen der Unzufriedenheit zu erkennen glaube, die eine bei den Schülern der unteren und mittleren Klassen darin, daß viele Schüler einer Schule übergeben werden, die sich für sie nicht eignet, die andere bei den Schülern der obersten Klassen in der übergroßen Beschränkung der persönlichen Freiheit, so möchte ich auch die Frage nach der Abhilfe getrennt behandeln.

Daß so viele Schüler einer höheren Schule zugeführt werden, die ihren Anlagen und Neigungen nicht entspricht, liegt in der Art unserer Schuleinrichtungen begründet. Wenn auch das Monopol des Gymnasiums theoretisch aufgehoben ist, so besteht es in der Praxis zum großen Teil auch heute noch fort. Ich erinnere daran, daß von 284 preußischen Städten 190 als einzige höhere Schule ein Gymnasium besitzen. In allen diesen Städten muß also jeder, der nach höherer Bildung strebt, das Gymnasium besuchen. Aber wenn wir die Sachlage genauer untersuchen, kommen wir noch zu einem anderen Ergebnis. Auch in den Städten, die andere höhere Schulen, Realgymnasien, Realschulen oder Reformschulen, besitzen, sind eine große Anzahl Eltern genötigt, der freien Wahl der Schule zu entsagen, alle die nämlich, welche mit der Möglichkeit einer Versetzung in andere Städte rechnen müssen, alle Offiziere, viele Beamte, Journalisten, Kaufleute usw. In einem etwaigen neuen Wohnorte können sie mit Sicherheit nur auf ein Gymnasium rechnen, und daher sind sie genötigt, auch wenn an ihrem augenblicklichen Wohnsitz mehrere Schulen vorhanden sind, doch ohne Rücksicht auf Neigung und Begabung ihres Sohnes das Gymnasium zu wählen. Eine völlige Änderung hierin könnte nur eine Einheitsschule bringen, die einen dreijährigen gemeinsamen Unterbau mit Französisch und eine Gabelung in eine humanistische und eine reale Abteilung enthielte. Sie hätte den doppelten Vorteil, daß die Entscheidung über den zu wählenden Lehrgang erst mit dem 13. Jahre zu treffen wäre und, daß die Schwierigkeiten in der Wahl der Schule aufhörten. Aber abgesehen davon, daß die französische Sprache nach meiner Überzeugung nicht geeignet ist, in der

festen logischen Schulung des jugendlichen Geistes die lateinische in vollem Umfange zu ersetzen, und daß es deshalb nicht wünschenswert ist, keine einzige höhere Schule mehr zu besitzen, in der das Lateinische Anfang und Grundlage bildet, ganz abgesehen davon — würde es für das deutsche Volk auch kein Glück sein, eine höhere Einheitsschule zu bekommen. In Deutschland ist schon viel zu viel uniformiert, es ist nicht wünschenswert, daß diese Uniformierung sich auch auf die höhere Schule erstreckt. Dagegen müssen gerade diejenigen, die es gut mit der humanistischen Bildung meinen, dahin streben, daß möglichst überall verschiedene Schulformen vertreten sind, damit die Eltern freie Wahl haben. Die humanistische Schulform soll nicht durch Zwang herrschen, sondern im Wettbewerb mit gleichberechtigten Realgymnasien und Oberrealschulen sich behaupten, oder sie ist nicht wert zu bestehen. Und wenn dadurch die Schülerzahl der Gymnasien verringert wird, ja wenn selbst das Gymnasium dadurch eine Schule paucorum hominum wird, so sehe ich darin nichts Bedauernswertes. Wenn wir auf die praktischen Vorteile und Bequemlichkeiten einer Einheitsschule aus höheren Gründen verzichten, so muß dafür gesorgt werden, daß — möglichst überall, in kleineren Orten vielleicht nur durch Errichtung von Parallelklassen — die verschiedenen Schulformen bestehen, und daß der Übergang von der einen zur anderen möglichst erleichtert wird. Dann wird die Unzufriedenheit, die bei Schülern und Eltern aus diesem Grunde sich zeigt, verschwinden.

Es bleibt noch übrig, nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie wir der Unzufriedenheit in den oberen Klassen, vor allem in den Primen abhelfen können.

An dieser Unzufriedenheit ist z. T. der Betrieb des Unterrichtes schuld. Der Primaner darf kein Schüler mehr sein, dem wir nur von Tag zu Tag ein Pensum zu „präparieren" aufgeben, der soll mit uns, den Lehrern, vor allem in der Stunde arbeiten und zu Hause selbständiger als in den übrigen Klassen weiter streben, dem wollen wir mitgenießend die Schönheit der deutschen Literatur aufgehen lassen, der soll — das ist die Krone des gymnasialen Unterrichts — mit uns selbst einsehen lernen, daß wir ihn auf einem weiten, dornigen und steinigen Wege in die Schönheit griechischer Kultur führen, der soll imstande sein, selbst zu fühlen, daß und warum Homer in der Ursprache gelesen werden muß, damit seine jahrtausendalte und doch so jugendfrische Herrlichkeit empfunden werde, der soll mit uns die tragische Macht der Antigone und des ewigjungen Philoktet verstehen, er soll mit uns die erhabene Gestalt des Sokrates in ihrer weltumfassenden Größe erkennen, er soll mit uns durchschauen, daß die Macht der Athener vor Syrakus trotz ihrer Pracht und Großartigkeit untergehen mußte, und wie

die Zuschauer der Seeschlachten im großen Hafen soll er mitjubeln und mitweinen, wenn dieses gewaltige Drama sich vor ihm abspielt — er soll erkennen, daß die Griechen die Welt mit ihrer Schönheit und ihren Ideen erfüllten und doch an dem einen Fehler, ihrer politischen Unzulänglichkeit, zugrunde gehen mußten, und daß die Römer ihre ganze Bedeutung ihren politischen Fähigkeiten verdankten und der Tatsache, daß sie für die Nachwelt die Vermittler des griechischen Geistes geworden sind, den sie ganz in sich aufnahmen, — mit einem Worte, die Schüler sollen in der Prima zu der Erkenntnis kommen, daß der Spruch wahr ist radices literarum amaras esse, fructus dulces. Denn ich schließe mich von ganzem Herzen den Worten Otto Schröders an, der den Ausruf wieder möglich sehen will: „Ich habe viel Schönes erlebt, von der Kindheit bis in mein Alter, in den wundervollen Jahren des ersten Amtes und so fort, aber das Schönste, Wundervollste und Herrlichste waren doch vielleicht meine Primanerjahre.“ —

Das Ziel, das uns hier vorschwebt, sucht die von Münch, Paulsen und Matthias befürwortete und jetzt so viel besprochene und heiß umkämpfte Bewegungsfreiheit in den obersten Klassen der höheren Schulen zu erreichen.

„Daß eine freiere Gestaltung wünschenswert ist, darf als allgemein anerkannt vorausgesetzt werden,“ so leitet Paulsen seinen Aufsatz vom Jahre 1905 ein. Er hat sich damit in einem Irrtum befunden. Es gibt unter unseren Amtsgenossen sehr viele, die eine freiere Gestaltung des Unterrichts nicht für wünschenswert, ja für verhängnisvoll halten. Einer der Vorkämpfer dieser Anschauung, Dir. Aly in Marburg, hat sich in einer diesen Sommer erschienenen Broschüre mit großer Heftigkeit gegen diese Bestrebungen gewandt. Mit allzu großer Heftigkeit, möchte ich behaupten. Warum soll man seinen Gegnern immer persönliche und unlautere Motive unterschieben? Ich wenigstens sehe in denen, die anderer Meinung sind, sachliche und nicht persönliche Gegner und bin der Überzeugung, daß, wie mich selbst, so auch jene nur die Liebe zur deutschen Jugend und zu unserem deutschen Vaterlande auf den Kampfplatz um die Gestaltung unserer Schulen ruft. Den Gründen Alys kann ich nicht beipflichten. Ich sehe in einer maßvollen Bewegungsfreiheit im Unterricht der Primen nichts Verhängnisvolles, sondern eine Befreiung vieler Schüler von einer unnützen Last, eine Befreiung, die ihnen zum Besten gereicht.

Wie aber ist sie zu gestalten?

Es ließen sich, so führt Paulsen aus, mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilungen und andrerseits sprachlich-literarische bilden; in jenen würde die Zahl der Stunden und die Anforderungen in den Sprachen, hier die in der Mathematik ermäßigt werden. Es könne dann jeder Schüler seine Kraft in dem Punkte sammeln und stärken, wo er sein Bestes leisten

könnte. Das trifft natürlich nicht nur auf die Gymnasien, sondern auch auf die Oberrealschulen zu. Auch Matthias erklärt sich mit dem Prinzip einverstanden. Und wahrlich, es ist ein schöner Gedanke, wenn man sich vorstellt, daß der Lehrer zwei Jahre lang mit Schülern zu arbeiten hätte, die sich nach freier Wahl in einem Alter, wo die Wahl auch durch eigene Erkenntnis erleichtert wird, für seine Fächer entschieden hätten. Wie anders könnte da der Mathematiker arbeiten, wie anders würde sich auf den Gymnasien die Lektüre der griechischen Schriftsteller gestalten! Wie würde Freudigkeit bei Lehrer und Schüler herrschen! Die Durchführung dieses Planes wird jedoch nicht leicht sein. Wenn, wie in Sachsen gefordert wird, die Primen geteilt werden in eine sprachlich-historische Gruppe mit 15 Stunden Latein und Griechisch und 4 Stunden Mathematik und in eine mathematisch-naturwissenschaftliche mit 9 Stunden Mathematik und Naturwissenschaften und 10 Stunden Latein und Griechisch, so bedeutet das allerdings eine förmliche Scheidung in zwei Zweige, sodaß tatsächlich eine mildere Form des Reformgymnasiums entsteht. Indessen scheinen mir diesem Vorschlage doch mehr äußerliche Gründe und Bedenken entgegenzustehen. Die Durchführbarkeit und der Erfolg läßt sich aber nur auf Grund eines Versuches in der Praxis erproben, der noch nicht gemacht ist.

Der Versuch einer Beweglichkeit ohne völlige Teilung ist bereits gemacht, und zwar in Strasburg i. W.-P.; das Osterprogramm d. J. berichtet darüber.

Jeder Primaner wird in Strasburg vor die Frage gestellt, ob er sich der sprachlich-geschichtlichen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung anschließen will. Jene Gruppe hat nur zwei Stunden Mathematik und soll darin im ganzen in dem erworbenen Wissen erhalten werden. Dafür sollen diese Primaner sich eine über das gewöhnliche Maß hinausgehende Literaturkenntnis und Übung in den Sprachen erwerben. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung hat 4 Stunden Mathematik und ist von zwei Wochenstunden in der lateinischen Grammatik befreit, um auch in privater Tätigkeit auf ihrem Gebiete mehr leisten zu können. Diese Schüler müssen in der Reifeprüfung statt der Übersetzung aus dem Deutschen eine solche aus dem Lateinischen liefern. Ich kann an dieser Stelle mich nicht eingehend mit der in dem Programm gegebenen Begründung der in Strasburg getroffenen Maßregeln beschäftigen. Mit ihren Erfolgen sind die Strasburger sehr zufrieden, und wenn man im Programm weiter liest, was in Anlehnung an Wilamowitz' Lesebuch im Griechischen und was im Lateinischen und andrerseits in der Mathematik geleistet ist, so kann man diesem Versuche nur sympathisch gegenüberstehen, ohne ihn jedoch im ganzen für vorbildlich anzusehen. Ich für mein Teil würde

z. B. viel lieber die Lektüre des Lysias, Thukydides, Sophokles und Plato durch die Neuerung gewinnen lassen, als das Lesebuch von Wilamowitz, dessen ersten Teil wir übrigens am Martino-Katharineum in Gebrauch genommen haben, und — glaube ich — mit gutem Erfolge. Was man erstrebt hat, das ist m. E. in Strasburg erreicht, daß nämlich die Primaner, die in den Stand gesetzt waren sich zu entscheiden, sich mit viel größerem Eifer am Unterricht beteiligt und viel mehr Freude und Förderung durch ihn erfahren haben. Aber es ist doch dagegen, wie gegen den sächsischen Vorschlag, einzuwenden, daß der Primaner gezwungen wird, sich für das eine oder das andere zu entscheiden, selbst dann, wenn sich bei ihm eine innere Entscheidung noch nicht vollzogen hat.

Einen Vorschlag, der dieses Übel vermeidet, macht Hornemann in Anlehnung an Ahrens. Er will in den Primen neben dem gewöhnlichen Unterricht Selekten einrichten, so daß also zwei Gruppen von Schülern entstehen: 1. diejenigen, die den Unterricht in der bisher üblichen Weise genießen und 2. solche, die sich einer Selekta anschließen, die besonderen Unterricht in einem der Hauptfächer erhalten und dafür von einem anderen ganz oder teilweise befreit werden. Hornemann schlägt vor, diese Befreiung eintreten zu lassen im Lateinischen oder Griechischen oder in der Mathematik. Die Bestimmungen der Reifeprüfung müßten dann geändert werden in der Weise, daß diese Selektaner in einzelnen Fächern geringere, in anderen höhere Leistungen aufzuweisen hätten. Die Forderung Hornemanns, den Primanern, die es wünschen, den Unterricht in der alten Form zu erteilen, erscheint mir sehr richtig, weil sich eben sehr viele noch nicht entschieden haben werden — im übrigen aber bringt auch dieser Vorschlag eine Zersplitterung der Primen mit sich. Und noch eins! Für eine Beschränkung des griechischen Unterrichts oder für eine Befreiung auch nur einzelner Schüler vom Griechischen kann ich mich nun und nimmer erklären; geben wir erst das Griechische auch nur teilweise auf, so haben wir kein Gymnasium mehr.

Noch eine andere Möglichkeit freieren Unterrichts ist — ebenfalls seit 1905 — in Elbing versucht worden; auch über sie ist im Osterprogramm d. J. berichtet. Man hat sich in Elbing dem Strasburger Versuche gegenüber ablehnend verhalten. Einmal war es die von den Primanern geforderte Entscheidung, die auch von den Elbingern als ein neues gefährliches „Muß“ empfunden wurde, weil viele Schüler sicher lieber in den alten Verhältnissen geblieben wären, dann aber erschien auch die Tatsache, daß der lateinische Unterricht beider Abteilungen nicht völlig getrennt werden sollte, bedenklich. Sicherlich wäre es vorteilhafter, wenn eine solche Teilung vorgenommen werden könnte, daß der lateinische und

mathematische Unterricht völlig getrennt, der griechische dagegen wie alle anderen Fächer gemeinsam erteilt würde. Daß zu diesem Zwecke mehr Lehrer erforderlich wären, ist allerdings richtig, aber das ist, meine ich, eine Frage von untergeordneter Bedeutung, wenn es sich um so ungeheuer wichtige Dinge handelt. Man hat nun in Elbing denjenigen Schülern, die sich für ein Fach besonders interessierten, die Möglichkeit gegeben, in diesem Fach besonders eifrig zu arbeiten, und sie dafür auf ihren Wunsch von manchen Arbeiten in anderen Fächern befreit. Der Bericht spricht sich über die gemachten Erfahrungen sehr befriedigt aus und hebt besonders hervor, daß durch dieses Verfahren niemandem ein Zwang auferlegt und auch keine Unruhe und Spaltung in den Unterricht gebracht worden sei.

Wenn wir diese Versuche und Vorschläge unbefangenen Blickes prüfen, so wird zunächst das eine klar, daß sie alle aus ehrlicher Absicht und Wohlwollen entsprungen und also auch unparteiischer Würdigung wert sind. Allerdings liegt auch nach meinem Gefühl die Gefahr vor, daß namentlich durch solche Einrichtungen, wie sie in Sachsen geplant und in Strasburg durchgeführt sind, aber auch durch den Hornemannschen Vorschlag die Einheitlichkeit der Prima gefährdet wird. Machen wir uns nun den Grundgedanken, der allen Vorschlägen gemeinsam ist, klar, daß nämlich dem Primaner in der Schule und zu Hause die Möglichkeit gegeben werden soll, in den Fächern, die ihm besonders gut liegen, mehr zu arbeiten als in anderen, für die er weniger befähigt ist, so meine ich: dieses Ziel kann, wie in Elbing, ohne irgendwelche entscheidende Änderungen erreicht werden, wenn nämlich der Direktor und die in Prima unterrichtenden Lehrer gemeinsam ihre Schüler eingehend beobachten und dann den Schülern, die besondere Neigung zu diesem oder jenem Fache zeigen, gestatten, hierin besonders eifrig zu arbeiten, und dafür ihm in anderen eine Erleichterung gewähren. Beispielsweise, wenn ein Schüler besonders eifrig deutsche Literatur oder Geschichte oder fremde Sprachen betreibt, so möge ihm eine besonders umfangreiche Arbeit darin gestellt oder sogar von ihm selbst gewählt und er dafür von Arbeiten in anderen Fächern befreit werden. Oder ist er ein besonders eifriger und tüchtiger Mathematiker, so gebe ihm der Mathematiklehrer besondere Aufgaben, und man erlasse ihm dafür Arbeiten im Lateinischen oder einen Aufsatz oder gewähre ihm sonst dafür Erleichterung. Kurz, man verlange in den Fächern mehr, wo besonderer Eifer und Veranlagung vorhanden ist — dafür sei man weitherzig, wenn ein solcher Schüler in einem anderen Fache Lücken aufweist. Um jedes Mißverständnis zu vermeiden, wiederhole ich: im allgemeinen sollen die gewöhnlichen Anforderungen an jeden Schüler in jedem Fache gestellt werden und die Mehrzahl der Primaner wird wahrscheinlich damit ganz zufrieden sein, — aber,

wo wir einen Schüler in einem bestimmten Fache besonders eifrig oder besonders fähig sehen, da sollten wir schon dem Primaner die Möglichkeit geben, darin besonders zu arbeiten. Möge dann der Direktor im Verein mit den Lehrern der Prima überlegen, welche Erleichterungen und Freiheiten solchen Schülern bewilligt werden können — dann, glaube ich, ist wirklich niemandem ein Unrecht geschehen, und vielen Schülern die Möglichkeit freierer und freudigerer Tätigkeit erschlossen.[1] Eine so verstandene Beweglichkeit des Unterrichts braucht keine langen Vorschriften und Regeln, es genügt für sie vollständig die wohlwollende und kluge Verfügung des preußischen Unterrichtsministeriums, die den Elbingern zugegangen ist. Sie lautet: „1. Dem Direktor und dem Lehrerkollegium des Gymnasiums in Elbing soll gestattet werden, Primaner, die zu freiwilliger Tätigkeit auf einem ihren Anlagen und Neigungen besonders naheliegenden Unterrichtsgebiete freie Zeit gewinnen möchten, von den regelmäßigen schriftlichen und mündlichen Hausarbeiten in angemessener Weise zu entlasten, um die Selbständigkeit dieser jungen Leute und die Freude an selbstgewählter Arbeit zu heben. 2. Dem Direktor und seinen mit ihm in der Prima des Elbinger Gymnasiums arbeitenden Amtsgenossen wird gestattet, strebsamen Schülern auf ihren Wunsch ausnahmsweise einen schulfreien Tag zu gewähren, an welchem sich diese ihren Lieblingsstudien ungehindert widmen können.“

Wenn aber doch eine Gruppenbildung vorgenommen werden soll, so ist meiner Meinung nach als Grundsatz festzuhalten, daß drei Gruppen gebildet werden, die beiden nämlich, die besprochen sind, eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine literarisch-sprachliche und eine dritte, die alle die Schüler umfaßt, die aus irgendwelchen Gründen eine Entscheidung nicht zu treffen vermögen.

Diese freiere Beweglichkeit im Unterricht der Primen hat ihre Schatten längst vorausgeworfen in den sog. Kompensationen in der Reifeprüfung. Sehr richtig sagt daher Paulsen: „die Kompensationen im Abiturientenexamen sollen zurückwirken auf die Tätigkeit in den Primen“. Gegen die Reifeprüfung selbst ist nun eine sehr starke Bewegung im Gange, an der ich nicht vorübergehen kann.

Es läßt sich nicht bestreiten, daß den Gegnern der Reifeprüfung schwerwiegende Gründe zur Verfügung stehen. Auf dem Kongreß des Vereins für Schulgesundheitspflege in Karlsruhe hat der Direktor Horn aus Frankfurt einen Vortrag gehalten, der mit unleugbarer Unparteilichkeit der Reifeprüfung gerecht wurde und doch wegen der vielen damit verbundenen

---

1) So ist es auch am Gymnasium in Jever im Großh. Oldenburg.

Schäden mit Entschiedenheit ihre Aufhebung forderte. Ich fürchte, ich werde mich mit vielen in Widerspruch setzen, wenn ich bekenne, daß auch ich kein Freund der Reifeprüfung bin. Ich meine, wenn wir zwei Jahre lang die Primaner unterrichtet haben, dann brauchen wir die zweifelhaften Ergebnisse einer Prüfung nicht, um entscheiden zu können, ob der Schüler reif ist, die Schule zu verlassen. Wir wissen doch alle selbst, von welchen Zufälligkeiten die Ergebnisse einer Prüfung abhängig sind, wie häufig gerade die guten Schüler schlecht abschneiden, während andere in kecker Dreistigkeit mehr erreichen, als ihnen zukommt. Die Reifeprüfung ist eine Peitsche, die den Schüler tatsächlich, aber nur in der letzten Zeit, zum Lernen antreibt, — sollten wir aber dieses Zuchtmittel wirklich nötig haben? Ist nicht vielmehr gerade in dem, was wir eben besprochen haben, in der freieren Gestaltung des Unterrichtes in den Primen ein viel edleres und sittlicheres Mittel gegeben, den Schüler zum Fleiß und Eifer zu erziehen? Ich bin überzeugt, daß, wenn die Reifeprüfung — vor allem die mündliche — fiele, die wahre Durchbildung unserer Primaner nicht zu leiden brauchte! Oder sollen wir das Wissen für einen wertvollen Gewinn halten, das, eilig in den letzten Wochen aufgerafft, am Prüfungstage vorgeführt wird, aber nach wenigen Wochen oder Monden schon wieder entschwunden ist? Sollen wir uns nicht selbst zutrauen, daß eine Konferenz der in Prima unterrichtenden Lehrer aus den gesamten Ergebnissen zweier Jahre ein abschließendes Urteil zu fällen vermag? Wir selber sind doch wohl alle der Ansicht, daß theoretisch jeder Schüler, der in die Prima eintritt, auch die Reifeprüfung bestehen soll, denn sonst ist die in der Prima verbrachte Zeit eine verlorene. Und darin liegt meiner Meinung nach ein wichtiger Gedanke. **Wir sollen hart sein bei der Versetzung nach Prima.** Wir sollen keinen Schüler in diese Klasse schicken, von dem wir nicht mit Bestimmtheit annehmen, daß er nach zwei Jahren, wenn er sich ehrlich bemüht, reif sein wird. Und wenn wir so handeln, dann komme ich noch mehr zu der Überzeugung, daß wir die Prüfung gar nicht brauchen. In die übrigen Klassen wird auch ohne Prüfung versetzt. Die Entlassung aus der Schule ist auch eine Versetzung, die wichtigste von allen, die Versetzung ins bürgerliche Leben. Die sollten wir nicht abhängig machen von einzelnen Arbeiten und Leistungen. Freilich — das geschieht ja auch nicht, wir haben ja eine Vornummer, und diese Vornummer ist von größerer Bedeutung als die für eine einzelne Arbeit erteilte Zensur. Darin liegt doch aber eine Verurteilung des ganzen Systems!

Ich muß mich gegen einen Vorwurf verwahren, den ich voraussehe. Der Abgang von der Schule würde zu sehr erleichtert. Ich widerspreche dieser Auffassung mit aller Entschiedenheit. Die Abschaffung der Prüfung

braucht diese Wirkung nicht zu haben! Im Gegenteil, ich behaupte, gerade weil der Schüler weiß, daß von der Prüfung am Ende des zweiten Jahres sein Schicksal abhängt, gerade darum verfällt der neue Primaner leicht in Unfleiß. Die Prüfung ist noch weit, und die Wichtigkeit der Vornummer wird von den Schülern häufig unterschätzt. Weiß der Primaner erst durch die Tradition, daß die Ergebnisse zweier voller Jahre maßgebend sind für die Entscheidung der Frage: „Werde ich ins Leben versetzt?“ und daß er die Bummelei von drei halben Jahren nicht mehr durch den Fleiß im vierten Halbjahr gutmachen kann, so wird er geneigter sein, von Anfang an zu arbeiten als jetzt. Ich glaube also nicht, daß eine Reifeprüfung notwendig ist; hat sie doch z. B. in Frankfurt am Main bis zum Jahre 1873 nicht bestanden. Andrerseits werden ihre Schädigungen und Nachteile sicher nicht selten übertrieben. Auch hier kommt alles auf die Handhabung der Vorschriften an. Nicht die Gesetze verurteilen, sondern die Richter. Um aber zu zeigen, daß ich mit diesen vielleicht ketzerisch erscheinenden Ansichten nicht allein stehe, möchte ich an die Worte erinnern, die P. Cauer gesprochen hat, den gewiß niemand im Verdacht allzugroßer Nachgiebigkeit gegen Reformen haben wird. Er sagte auf der Philologenversammlung zu Görlitz: „Ostern 1789 war es, daß zum ersten Male im preußischen Staate ein Abiturientenexamen abgehalten wurde. Nicht mit ungemischtem Jubel begehen wir das Jubiläum einer Einrichtung, für deren gänzliche Abschaffung gerade neuerdings gewichtige Stimmen sich erhoben haben, und von der die Verteidiger kaum etwas Besseres zu sagen wissen, als daß sie eben ein notwendiges Übel sei. Ja, auch die Notwendigkeit ließe sich bestreiten . .“ Und die dritte seiner Thesen lautete: „Es ist wünschenswert, daß das Abiturientenexamen auf die vier Hauptfächer (Deutsch, Latein, Griechisch, Mathematik) beschränkt werde.“

Praktischen Wert haben diese Erörterungen allerdings augenblicklich nicht; denn nach den Erklärungen des preußischen Ministers im vorigen Jahre ist an eine Beseitigung der Reifeprüfung nicht zu denken. Was die in Aussicht stehende Änderung der Bestimmungen darüber uns bringen wird, müssen wir abwarten.

Aber abgesehen von den Änderungen, die im höheren Schulwesen getroffen werden können, um die Freude an der Schule zu erhalten, gibt es auch unter Beibehaltung der bestehenden Verhältnisse Mittel genug, um unser Ziel zu erreichen. Wir müssen eben noch mehr als bisher unser Augenmerk darauf richten, alles nicht Notwendige aus dem Unterrichte zu beseitigen. Es muß genügen, wenn der Schüler an einer Sprache die Grammatik bis ins Einzelne und Genaueste hinein lernt, in den anderen Sprachen sollte sie nur so viel getrieben werden, als sie zum Verständnis

der Lektüre notwendig ist. Es wäre allerdings ein Irrtum, zu glauben, daß zum wahren Verständnis einer Sprache nicht auch die Einsicht in Grammatik und Syntax gehörte. Aber es muß doch immer festgehalten werden, daß die Grammatik nicht Selbstzweck sondern Mittel zum Zweck ist. Die lateinische Grammatik nimmt auf dem Gymnasium einen großen Raum ein, mit vollem Recht. In den sieben Jahren bis zur Prima muß sie aber so weit bewältigt sein, daß nun der Schüler auch von der Lektüre Nutzen und Genuß hat. Und im Griechischen muß in den vier Jahren bis zur Prima die griechische niedere Grammatik und unter möglichster Ausnutzung der im Lateinischen gewonnenen Kenntnisse auch die Syntax dem Schüler so vertraut sein, daß nun in der Lektüre die Grammatik nur noch gelegentlich zur Wiederholung oder Erweiterung der grammatischen Kenntnisse getrieben zu werden braucht. Es muß in beiden Sprachen, vor allem aber im Griechischen, die Lektüre in den Primen in den Mittelpunkt treten und in den modernen Sprachen der Hauptwert auf die Lektüre und die Erwerbung eines möglichst großen Wortschatzes gelegt werden.

In der Geschichte ist nicht die Zahlenkenntnis in den Vordergrund zu stellen, sondern Sachkenntnis. Stumpfsinniges Auswendiglernen von Zahlen, so sagte Harnack eben erst in Basel, werde dadurch vermieden, daß der Lehrer den Schüler fort und fort anleitet, die Ereignisse nach Jahrhundertdritteln, nach Generationen zusammen anzuschauen, so daß er Fragen beantworten kann: „was geschah am Anfang, in der Mitte, am Ende dieses oder jenes Jahrhunderts". Sehr im argen liegt namentlich auf dem Gymnasium noch immer der erdkundliche Unterricht in den oberen Klassen. Es ist beschämend, zu sehen, mit welcher Unkenntnis in der Erdkunde unsere Abiturienten bisweilen die Schule verlassen. Und gerade daraus machen sie später der Schule einen Vorwurf. „Wie viel haben wir lernen müssen", so heißt es dann, „und auf Kenntnisse in der Erdkunde wurde völlig verzichtet." Wenn es nicht anders zu ermöglichen ist, so ist streng darauf zu halten, daß im geschichtlichen Unterricht durch stete Wiederholungen auf dem Gebiete der Erdkunde diese Lücke ausgefüllt wird.

Daß überall im Unterricht an den geeigneten Stellen die große Zahl der praktischen Hilfsmittel aller Art zu verwenden ist, daß im griechischen Unterricht in den Primen die griechische Kunst und im geschichtlichen die Kunst der Renaissance quantum satis zur Anschauung gebracht werden muß, soll als jetzt wohl allgemein anerkannt nur gestreift werden.

In allen Fächern und in allen Klassen müssen die häuslichen Arbeiten wohl überlegt werden, und die Pflicht des Klassenlehrers ist es, darauf zu achten, daß nicht überhaupt oder vielleicht an bestimmten Tagen eine Überbürdung eintritt. Wir können und dürfen auf die häuslichen Arbeiten

nicht verzichten, das muß besonders scharf betont werden gegenüber vielfachen Übertreibungen. Ich will überhaupt, wenn ich Änderungen vorschlage, die Schüler nicht entlasten, sondern die Lasten nur so verteilen, daß der Schüler sie tragen kann und gern trägt. Darum darf die Last nicht zu groß sein. Wir dürfen von unseren Schülern nicht mehr Hausarbeit verlangen, als sie in durchschnittlich zwei, in den obersten Klassen drei Stunden täglich ohne fremde Hilfe und unerlaubte Hilfsmittel leisten können. Dann behalten sie — wenn die Erziehung zu Hause vernünftig ist — genug Zeit für körperliche Pflege und eigene Beschäftigung und Lektüre.

Diese letztere zu pflegen und zu regeln ist gerade in den obersten Klassen die Pflicht des deutschen Unterrichts. Hier bietet sich die beste Gelegenheit, die eigene freiere Tätigkeit des Schülers zu fördern, z. B. durch Berichte über Lektüre in Form von selbstgewählten Vorträgen, bei denen auf völlig freien Vortrag großer Wert zu legen ist. Bei den Aufsätzen kann zwischen mehreren Themen die Wahl gestattet werden. Weiter noch geht Martens, der unter Beschränkung der Zahl der Aufsätze eine Ausarbeitung über ein selbstgewähltes Thema vorschlägt. Dazu wird sicherlich nicht jeder Primaner befähigt und geneigt sein, aber es könnte ja ein- oder zweimal im Jahre die Erlaubnis gegeben werden, anstatt des gestellten Themas ein anderes zu wählen und nach erlangtem Einverständnis des Lehrers zu behandeln. Diese dem Lehrer des Deutschen zugestandene Freiheit liegt sicherlich im Rahmen der gewünschten und von der preußischen Regierung geförderten Bewegungsfreiheit. In demselben Sinne aufzufassen ist jene Berechtigung, die in Schulpforta immer bestanden hat und auch am Goethegymnasium in Frankfurt eingeführt ist, nämlich die sog. freien Studientage. Diejenigen Schüler, die mit einer größeren Arbeit beschäftigt sind, werden an bestimmten Tagen vom Schulbesuch befreit, um die Zeit zu gewinnen zur sorgfältigen Behandlung ihres Themas oder zur Lektüre, über die sie dann in Form eines Vortrages zu berichten haben.

Ebenso sind diejenigen Schülervereine, die einen wissenschaftlichen Zweck verfolgen oder gemeinsamer Lektüre dienen, in jeder Weise zu fördern. Es läge nahe, hier eingehender noch eine für die Schule sehr wichtige Frage, nämlich die leidige Alkoholfrage, zu erörtern, aber es mag genügen, festzustellen, daß die Verhältnisse in den bestehenden Primanervereinen, soweit meine Kenntnis reicht, sehr besserungsbedürftig sind.

Eine kleine Äußerlichkeit, die aber von großer Bedeutung ist, möchte ich noch kurz erwähnen. Von den Vorwürfen und Klagen, die das Haus gegen die Schule erhebt, richtet sich ein großer Teil gegen die Zensuren im häuslichen Fleiß. Und das ist auch ganz natürlich. Denn durch diese

Nummer wollen wir den Eltern Aufschluß geben über etwas, was sie viel besser wissen, als wir selbst, wenn sie es mit ihren elterlichen Pflichten ernst nehmen. In keinem andern Falle wird darum mit der Beurteilung so oft fehl gegriffen als hier. Es wäre darum meiner Ansicht nach am besten, wenn diese Zensur ganz verschwände oder durch eine Zensierung der Leistungen im allgemeinen ersetzt würde.

Wahre Freude als Lehrer empfinden und verbreiten aber kann nur derjenige, der nicht nur ein Lehr- oder gar Zuchtmeister der Jugend, sondern auch ihr Freund sein will. Wenn er also noch hier und da vorhanden sein sollte, so muß der Unteroffizierton aus der Schule verschwinden. Ein freundlicher Ton ziemt sich im Verkehr mit der Jugend, und es tut dem Ernst des Unterrichts keinen Abbruch, wenn auch der Humor einmal zu seinem Rechte kommt. Ein lustiges Gelächter inmitten der Unterrichtsstunde ist erquickend und heilsam wie ein Sonnenstrahl an trüben Tagen. Wehe dem Lehrer, der diese Erquickung seiner Klasse verwehren zu müssen glaubt. Das oberste Gesetz für den Lehrer muß immer lauten, daß er nicht langweilig sein darf, weder im Unterricht noch im sonstigen Verkehr mit seinen Schülern.

Denn wer seine Schüler wirklich kennen lernen will, der darf sich nicht auf die Kenntnis beschränken, die er im Unterricht von ihnen erhält, der muß mit ihnen auch wandern und spielen, und oft genug wird er überrascht sein, bei solchen Gelegenheiten Züge zu entdecken, die ihm bisher völlig fremd geblieben waren. Die gemeinsamen Turnspiele, bei denen sich die Lehrer selbst mit den Schülern herumtummeln, sind ein geradezu ausgezeichnetes Mittel, ein schönes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herzustellen und beiden Freude zu bereiten. Es wäre vielleicht nicht nötig, darüber ein Wort zu sagen, wenn nicht gegen die Spiele, wie sie seit einem Menschenalter mit so großem Erfolge hier eingeführt sind, von gegnerischer Seite Einwendungen gemacht würden. Aly z. B. erklärt sich in seiner schon erwähnten Broschüre ausdrücklich gegen die Einführung von Schulspielen.

So wollen und können wir unsern Schülern, besonders den Primanern, Freude an der Schule bereiten. Aber sind wir gerecht und wohlwollend gegen unsere Schüler, so dürfen wir auch erwarten, daß die Angehörigen, zunächst die Eltern, uns ebenfalls Wohlwollen entgegenbringen und uns unterstützen. An Wohlwollen fehlt es leider nur zu oft. Die Freude an der Schule wird vielen Schülern durch die ungerechten Vorwürfe verkümmert, die sie zu Hause gegen Schule und Lehrer zu hören bekommen. Dazu tragen viele literarische Veröffentlichungen in neuester Zeit, Aufsätze

aller Art, Novellen, Romane und Dramen bei, die Schule und Lehrer karikieren. Der Karikatur ist allerdings jeder Stand ausgesetzt, und im allgemeinen soll man nicht zu empfindlich sein, aber die Karikatur unseres Standes ist in letzter Zeit vielfach geradezu gehässig gewesen. Und das ist tief zu beklagen und zu verurteilen, aber es ist schwer, etwas dagegen zu tun. Erheben wir offen und laut dagegen unsere Stimme, so mißtraut man uns natürlich, da wir ja Partei sind, und das Allerschlimmste ist, daß jedermann glaubt, die Kunst des Unterrichtens und Erziehens nicht weniger gut zu verstehen als der Lehrer. Da heißt es also Geduld üben, keine Empfindlichkeit verraten und vor allem keinen Anlaß zu berechtigten Beschwerden geben.

Weiter müssen wir vom Hause verlangen, daß es die Schule unterstützt. Wir können das Leben des Schülers außerhalb der Schule nicht beaufsichtigen, und wenn wir das versuchen, so greifen wir damit nicht nur in die Rechte, sondern auch in die Pflichten des Hauses ein. Das Haus muß dafür sorgen, daß der Schüler, auch der höheren Klassen, regelmäßig ausreichende Zeit für die häuslichen Arbeiten zur Verfügung hat, und daß Vergnügungen, Reisen und Sport ihn nicht übermäßig in Anspruch nehmen. Dann erst, wenn die Schule richtige Anforderungen an die häusliche Zeit des Schülers stellt, und wenn das Haus dafür sorgt, daß der Schüler sie regelmäßig erfüllt, dann erst, wenn Schule und Haus so Hand in Hand gehen — dann erst werden die Klagen und gegenseitigen Vorwürfe aufhören.

Aber wenn wir von Schülern und Eltern gesprochen haben, so wollen wir auch von uns selbst nicht schweigen.

Es gibt keinen Beruf, in dem die Persönlichkeit so viel bedeutet wie im Lehrberuf, und niemals wird man das Ziel erreichen, Freude an der Schule bei dem Schüler zu erwecken, wenn man den Lehrer selbst nicht freudig machen kann. Obgleich nun der wahre Lohn der Arbeit in der Arbeit selbst liegt und besonders der Lehrberuf eine solche Gesinnung voraussetzt, so darf man doch nicht erwarten, daß im Kampfe des Lebens dieser Idealismus dem Lehrer erhalten bleibt, wenn ihm seine Arbeit nicht angemessen gewertet wird und der innere Schulbetrieb ihm seine schwere Aufgabe nicht erleichtert.

Der akademisch gebildete Lehrer hat sich im ganzen über seine äußere Stellung nicht mehr zu beklagen; sie ist in den letzten Jahrzehnten so sehr gehoben worden, daß es undankbar sein würde, das nicht anzuerkennen, und das Wohlwollen, das unserem Stande von maßgebender Seite entgegengebracht wird, läßt uns mit Sicherheit auch auf die

Erfüllung der noch vorhandenen Wünsche hoffen. Unter diesen Umständen ist es jetzt unsere Pflicht, durch unser Auftreten und das berechtigte Standesbewußtsein zu zeigen, daß wir den Beamten in anderen Staatsstellungen gleichwertig sind, und wir müssen aufhören, nach anderen Ständen zu schielen, die ein durch lange Tradition gefestigtes Selbstbewußtsein zur Schau tragen. Man hat uns die Stellung zugestanden, nach der wir gerungen haben, nun müssen wir beweisen, daß wir ihrer würdig sind.

Aber auch in dem innern Schulbetriebe kann vieles Freudigkeit geben und nehmen. Die Arbeit, die der Lehrer der höheren Schulen tagtäglich zu leisten hat, wird vielfach sehr unterschätzt. Oft genug kann man die Ansicht aussprechen hören, daß es kaum einen bequemeren Beruf gäbe als den des Gymnasiallehrers. Vor allem sind es die Ferien, die diese Meinung hervorrufen, dann aber auch der Umstand, daß scheinbar die Tätigkeit des Lehrers mit 3 bis 4 Stunden täglicher Arbeit erledigt ist. Daß diese letzte Ansicht vollständig falsch ist, das brauche ich hier ja nicht auseinanderzusetzen, und daß wir Lehrer ohne die Ferien überhaupt gar nicht imstande wären, unsere Arbeit so zu leisten, wie sie geleistet werden soll, bedarf hier ebenfalls keines Beweises. Bestehen bleibt allein, daß allerdings ein gewissenloser Lehrer sich seinen Beruf leicht machen kann — aber das ist überall so. Tatsächlich ist der Beruf des Lehrers, der es mit seiner Pflicht ernst nimmt, so angreifend, daß alle Erleichterungen, die nur möglich sind, ihm auch gewährt werden müssen, wenn er die Freude an seinem Beruf nicht verlieren soll. Was die Behörden den Lehrern an Erleichterungen gewähren, das kommt den Schülern zugute. Dahin gehört es, daß die Begrenzung der Pflichtstunden, die ja gesetzlich festgelegt ist, auch innegehalten wird, dann aber auch vor allem, daß die Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen nie die vorgeschriebenen, eigentlich noch enger zu ziehenden Grenzen überschreite. Wir wissen alle, wie unverhältnismäßig mehr die Kraft des Lehrers durch zu volle Klassen angegriffen wird, und wie sehr andrerseits der Erfolg des Unterrichts dadurch in Frage gestellt wird. Aber auch die Verteilung des Unterrichts an die Lehrer ist von ungeheurem Einfluß auf ihre Berufsfreudigkeit. Jahrelang oder gar jahrzehntelang denselben Unterricht in derselben Klasse zu erteilen, mag zwar bequem sein, aber auf diese Weise wird die Tätigkeit des Lehrers zu einer handwerksmäßigen Arbeit, die jede Freudigkeit ertöten muß. Einseitigkeit und Rechthaberei werden dadurch befördert, zwei gefährliche Klippen, vor denen der Lehrer ganz besonders auf der Hut sein muß.

Wenn der junge Lehrer nach bestandener Prüfung und erledigtem Seminar- und Probejahre selbständig unterrichtet, so glaubt er wohl fertig und sicher in seinem Berufe zu sein — bald genug aber wird er erkennen,

daß ein Lehrer eigentlich nie auslernt, und daß er nach einem erfahrungsreichen Jahrzehnt sehr vieles ganz anders einrichtet, als er es früher für praktisch und gut gehalten hat. Das Wort docendo discimus hat für uns noch einen tieferen Sinn, als der erste Augenschein glauben lassen könnte. Der Lehrer darf nicht zufrieden sein mit seiner Methode; ja es ist sogar schon bedenklich, wenn der junge Lehrer eine Methode zu haben glaubt. Denn das führt eben zu Einseitigkeit und Selbstüberschätzung. Darum muß der Unterricht vielseitig in bezug auf die Fächer und die Klassen sein; das Fachlehrertum birgt große Gefahren in sich. Darum ist es auch notwendig, daß der junge Lehrer nicht nur in den untersten, der ältere nicht nur in den obersten Klassen beschäftigt wird. Der junge Lehrer muß den Unterricht in allen Klassen kennen lernen, damit er daran gewöhnt wird, bei dem Unterricht in den einzelnen Klassen die Rücksicht auf das große Ganze nicht zu vergessen, und der ältere Lehrer muß in den unteren Klassen unterrichten, damit er den Zusammenhang mit ihnen nicht verliert, denn nur die höhere Schule wird ihren Zweck ganz erfüllen, wo die Lehrer aller Klassen und aller Fächer einander in die Hände arbeiten, wo der engste geistige Zusammenhang und gegenseitige Rücksichtnahme und Ergänzung im Unterrichte vorhanden ist. Wenn doch endlich einmal das alte Vorurteil verschwinden wollte, als ob der in Prima unterrichtende Lehrer im Range höher stände als der in Sexta unterrichtende, oder ihm an Tüchtigkeit überlegen wäre. Die Lehrer sind doch keine Schüler, die im Laufe der Jahre von Sexta nach Prima versetzt werden! Im Gegenteil, der Unterricht in den unteren und mittleren Gymnasialklassen erfordert viel mehr pädagogisches Geschick als in den obersten, in denen bei einer gut geleiteten Schule ja Schwierigkeiten in der Disziplin kaum vorkommen dürfen. Der Lehrer muß wissenschaftlich arbeiten können und pädagogisch. Er muß sich in seinem ganzen Lehrerberufe in beiden Zweigen immer weiter bilden. Das kann der junge Lehrer aber nur dann, wenn ihm auch schon von Anfang an Unterricht in den höheren Klassen anvertraut wird. Wenn aber jemand, der mit etwa 25 Jahren die Fähigkeit besitzt, in allen Klassen des Gymnasiums zu unterrichten, erst nach 10 oder 20 Jahren dazu kommt, in den obersten Klassen Unterricht zu erteilen, so läuft er Gefahr, die Wissenschaftlichkeit, die er auf der Universität erworben hat, einzubüßen. Die Beschäftigung des jungen Lehrers dagegen in den oberen Klassen erhält ihm seine Wissenschaftlichkeit, und die Tätigkeit in den unteren Klassen erwirbt ihm pädagogische Tüchtigkeit, die ihm das Seminarjahr in genügendem Umfange noch nicht hat verleihen können.

Und der Lehrer darf nach Beendigung des Studiums und dem Eintritt in das Amt nicht außer Zusammenhang mit der Wissenschaft kommen.

Es ist ganz gewiß nicht nötig, daß ein Lehrer wissenschaftliche Werke schreibt, aber er muß durch die Lektüre der Zeitschriften und der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur in Verbindung bleiben mit der Wissenschaft, und das wird ihm eine Erholung und Erquickung sein nach schablonenhafter Arbeit, wie sie in keinem Berufe, auch in dem unseren, nicht fehlt. Die Möglichkeit der Fortbildung muß daher auch dem Lehrer gegeben werden, nicht allein dadurch, daß ihm Zeit übrig bleibt zur Beschäftigung mit der seine Fächer betreffenden Literatur, sondern auch direkt durch Kurse und Reisen, wie sie den Lehrern der neueren Sprachen zugänglich gemacht werden. Der Vorteil, den die Schule für die neueren Sprachen daraus zieht, springt ja in die Augen, aber auch für die Vertreter der klassischen Sprachen sind Reisen in Italien und Griechenland nicht nur Vergnügungsreisen, sondern Mittel zu einer anschaulicheren und lebensvolleren Darstellung in der Schule, die den Schülern gerade in der Richtung zugute kommt, von der wir geredet haben. Vorbildlich in dieser Beziehung ist in Deutschland der badische Staat, der Studienreisen der Gymnasiallehrer nach beiden Ländern veranstaltet, ganz gewiß nicht mit der Absicht, seinen Lehrern nur ein Vergnügen zu bereiten.

Ich möchte zum Schlusse kurz zusammenfassen, wie ich die im Thema gestellte Frage zu beantworten gedenke.

Um die Freude an der Schule, ohne die nichts Gutes geschaffen werden kann, bei Schülern, Eltern und Lehrern zu erhalten, ist es notwendig, daß

1. die Wahl der geeignetsten Schule dadurch erleichtert wird, daß möglichst überall die verschiedenen Schularten nebeneinander vorhanden sind, und daß den Schülern der obersten Klassen Gelegenheit zu selbständigerer Tätigkeit gegeben wird;
2. daß die Eltern und Angehörigen der Schüler der Schule gegenüber mehr Gerechtigkeit und Wohlwollen zeigen und sie dadurch unterstützen, daß sie unter Beschränkung der Vergnügungen die Schüler zu ernster häuslicher Arbeit anhalten;
3. daß den Lehrern die angemessene Stellung im Staatswesen und im Schulbetriebe alle nur möglichen Erleichterungen ihres Berufes gewährt werden.

---

2. Über die Methode und Eigenart der Lessingschen Kritik.

Ein zusammenfassender Rückblick auf die Lektüre der Hamburgischen Dramaturgie im deutschen Unterricht der Oberprima.[1]

Von Gymnasialdirektor Dr. Zehme (Stendal).

I. Einleitung.

Die Schullektüre der Lessingschen Prosaschriften, insbesondere aber des „Laokoon“ und der „Hamburgischen Dramaturgie“, ist hinsichtlich ihrer Notwendigkeit und ihres Nutzens seit geraumer Zeit eine lebhafte Streitfrage. Man betont die zweifelhaften Ergebnisse, die Mängel und Lücken dieser beiden Schriften. Im „Laokoon“ verrate Lessing Mangel an lebendiger Anschauung, an warmer Empfänglichkeit. Er gehe in Beurteilung der Materie nicht von der Erfahrung aus und verstehe nicht Kunstwerke zu betrachten; sein italienisches Reisetagebuch gebe über Italiens Kunstwerke nur flüchtige Andeutungen, ausführlichere nur über Bibliotheken. Auch sein Urteil über einzelne Kunstwerke sei nicht immer zu billigen: in der gotischen Baukunst sehe er nur „ungeheure Massen von Stein, ohne Geschmack aufgetürmt“; die Sixtina Raffaels sei ihm „nicht in der besten Manier Raffaels gemalt“. Höchstes Kunstgesetz sei ihm die Darstellung schöner Körper, die Linienschönheit, ein einseitiger Idealitätsbegriff, während er die Stimmung und Empfindung des Künstlers, den inneren Gehalt, die Idee, auch die verschiedenen Stilepochen der antiken Kunst nicht beachte. Da er die Gesetze der Plastik einfach auf die Malerei übertrage, verachte er die Farbe, verwerfe er die Landschafts-, Genre-, Porträt-, Historienmalerei. In der „Hamburgischen Dramaturgie“ gehe er in der Verwerfung der französischen Tragödie zu weit, denn Racine und Corneille seien noch heute geschätzte französische Klassiker; auch der vortrefflichen „Zaire“ des Voltaire mit ihrem tief ergreifenden Konflikt der Pflichten, mit ihrem reichen dramatischen Leben werde Lessing nicht gerecht, da die ästhetische Würdigung zu stark zurücktrete hinter seinen literaturgeschichtlichen Bemerkungen. Die von Lessing als Norm herbeigezogene Poetik des Aristoteles sei heute nicht mehr maßgebend, gelte nicht mehr als unfehlbar, namentlich die Definition der Tragödie und die sich an sie schließende, in

1) Vgl. Erich Schmidt, Lessing[2] II; Frick, Wegweiser V, 4; Hettner, Lit. Gesch. des 18. Jahrh., 3. Teil[4]; L. Zürn, Progr. G. Rastatt 1884; Mummenhoff, Progr. G. Recklinghausen 1903; Seiler, zs. f. g. Bd. 55, S. 75.

den Ergebnissen zweifelhafte Diskussion Lessings. Mit Unrecht stelle Lessing Aristoteles und Shakespeare als Normen gleich, d. h. die antike, im griechischen Schicksalsglauben wurzelnde Tragik neben die moderne, aus dem menschlichen Charakter hervorgehende Tragik, ohne den Unterschied beider zu erkennen, ohne in das wahre, erst von Goethe verstandene Wesen der Shakespeareschen Charaktertragödie einzudringen. Auch die auf Aristoteles beruhende Lessingsche Lehre von der historischen Wahrheit im Trauerspiel sei einseitig und führe zu einer unrichtigen Beschränkung gegenüber dem klassischen-deutschen, besonders dem nationalen, Drama, führe zu starrem Formelwesen und dadurch zu einer Vernichtung der Selbständigkeit eines genialen Tragikers.

Es wäre nun durchaus unwissenschaftlich und unpädagogisch, die erwähnten Lücken, Einseitigkeiten und Mängel der Lessingschen Ausführungen einfach bestreiten oder sie mit Stillschweigen übergehen zu wollen. Auch schon der Schüler kann und soll von der Entwickelung der wissenschaftlichen Forschung einen Begriff bekommen, wenn er sieht, daß diese einem Riesenbau gleicht, an welchem zahllose Forscher und Gelehrte mühevoll und leider doch oft vergebens arbeiten, daß jedes neue Jahrhundert auf den Schultern der vorhergehenden steht und in rastloser Arbeit dem Ziele näher zu kommen sucht. Das ist in den Geisteswissenschaften nicht anders als in den Naturwissenschaften. Der Lehrer wird also durch eine offene, taktvolle und ernste Besprechung der Lücken oder Mängel in der Lessingschen Forschung dem Ansehen Lessings nimmermehr schaden und die Ehrfurcht vor Lessings Geistesgröße nimmermehr untergraben, den Schüler auch nicht zu naseweiser Kritik verführen. Weiß doch der Schüler aus seiner Lektüre, daß Lessing selbst den Gegenstand seiner Forschungen immer wieder von neuem prüfte und daß er der letzte war, der an einer einmal gewonnenen Ansicht eigensinnig festhielt, daß er vielmehr stets bereit war, seine Überzeugung zu ändern, wenn ihre Gründe und Voraussetzungen sich geändert hatten. Auch bleiben trotzdem wahrlich noch genug positive Resultate Lessings übrig. Für „Laokoon" zeigt dies in mustergültiger Weise der Kommentar von Blümner (vgl. auch Rausch, L. L. 52 u. Rethwisch, Weidmann 07), wenngleich auch er die Schwächen nicht verschweigt und die Korrektur Lessings durch Herder und andere aufführt. Aus der „Hamburgischen Dramaturgie" aber ist noch heute gültig, was Lessing über die Kunst der Charakterzeichnung, der Erfindung, über die Verflechtung, Motivierung und Einheit der Handlung sagt, wenn er ferner dem noch unmündigen deutschen Drama die Wege wies, wenn er sich bemüht, Dichter und Schauspieler mit dem Gefühl der hohen Würde ihrer Kunst zu erfüllen, den Zuschauer auf einen höheren Standpunkt zu erheben, wenn er auf Aristoteles

als einen Befreier, auf Shakespeare als ein Genie hinweist, wenn er die Forderungen der Natur und Vernunft gegenüber der kleinlichen Konvention der französischen Technik geltend macht, wenn er überall das Wesentliche von unwesentlichen Nebensächlichkeiten scheidet. Vor allem aber gültig, ja für alle Zeiten **mustergültig ist die wissenschaftliche Methode Lessings**, und diese wurzelt tief in seiner ganzen Persönlichkeit. Lessing, wie er leibt und lebt, kann man nicht kennen lernen ohne „Laokoon“ und „Hamburgische Dramaturgie“. „Nicht in endgiltiger Auskunft, vielmehr in Anregung der Denkkraft, im geistigen Turnen liegt der Hauptgewinn dieses Verkehrs“ (E. Schmidt). „So oft ich Lessing gelesen, spürte ich mehrere Tage eine besondere dialektische Kraft und Leichtigkeit des Distinguierens. Ich habe weniger Wahrheit vielleicht aus ihm gelernt, als viele Wege, zu ihr zu gelangen“ (Jean Paul). „Lessing wollte den Titel eines Genies ablehnen, aber seine dauernden Wirkungen zeugen gegen ihn“ (Goethe). Insbesondere der Wert der „Hamburgischen Dramaturgie“ liegt in der Methode der Forschung, in dem Aufsuchen und Auffinden des Wahren. Nicht ohne Grund nennt Macaulay Lessing den ersten Kritiker Europas. Daher sei es unsere Aufgabe, diese Methode und Eigenart der Lessingschen Kritik auf Grund und als abschließenden, zusammenfassenden und gruppierenden Rückblick der Lektüre der Dramaturgie in großen Zügen darzulegen.

II. Die Methode und Eigenart der Lessingschen Kritik.

1. Gewinn eines Maßstabes der Kritik durch Festsetzung der ästhetischen Norm.

Um eine sichere Grundlage zur Beurteilung von Dichtwerken zu gewinnen und ein subjektives Urteil zu vermeiden, geht Lessing auf gewisse allgemeingültige Muster und anerkannte Kunstkritiker zurück. Als solche gelten ihm die drei großen griechischen Tragiker, Aristophanes, Plautus, Terenz, Shakespeare und Aristoteles (Poetik). Aus ihnen entwickelt er seine Definitionen und allgemeinen ästhetischen Sätze, an ihren Werken mißt er die zu beurteilenden Dichtungen, mit ihrer Hilfe löst er die Prinzipienfragen. Ihre Schöpfungen haben als Werke des Genies für ihn kanonischen Wert.

Beispiele[1]: Äschylus' „Perser“ (St. 97: einheimische und fremde Sitten im Drama, u. a. das Kostüm); Sophokles' „Trachinierinnen“ (29: Titel eines Dramas), „Elektra“ (74, 31: Verhältnis des Dramas zur Geschichte), „Philoktet“ (74: Das tragische Mitleid), „König Ödipus“, Euripides' „Elektra“, „Helena“, „Iphigenie“ (31: Verhältnis des Dramas

1) Die Zahlen bedeuten im folgenden die Stücke der Hamb. Dramaturgie.

zur Geschichte), „Kresphontes" (39, 40: Der überlieferte Stoff und dessen dramatische Behandlung), „Ion" (49), vgl. 59: Der sprachliche Ausdruck im Drama; Aristophanes („Wolken"); Plautus; Terenz (70—73, 96—99); Shakespeares „Hamlet" (10—12: Die Gespenstererscheinungen; 5: Vorschriften für die Schauspieler), „Romeo und Julia" (15: Darstellung echter Liebe), „Othello" (15: Darstellung echter Eifersucht), „Richard III." (73), ferner 80: Die Dekoration, 15: Die Wielandsche Übersetzung; Aristoteles' Poetik (Lösung von Prinzipienfragen): Unfehlbarkeit desselben überhaupt (101—104), das Wesen der Tragödie (73—81), Begriff eines tragischen Charakters (74, 82, 83), die Arten der tragischen Fabeln (37, 38), die drei Einheiten (46, vergl. 44/45), einheimische und fremde Sitten im Drama (97), der Dichter und die historische Wahrheit (19, 31, 89; vergl. auch 11, 22—24, 31—34, 79), die Behandlung geschichtlicher Charaktere im Drama, die Darstellung individueller und gattungsmäßiger Charaktere (87—95, vergl. 33—35).

2. Gesichtspunkte für die Kritik und Erläuterung eines Dramas. (Literaturgeschichtlich-ästhetische Interpretation.)

Nachdem Lessing an der Hand seiner Muster einen sicheren Maßstab gewonnen hat, geht er über zur Erläuterung, Kritik und Würdigung des zur Beurteilung ihm vorliegenden Dramas. Die Gesichtspunkte, die er hierbei je nach Bedarf zur Analyse des Dichtwerks befolgt, sind insofern vorbildlich, als sie auch heute noch in allen besseren Klassikerkommentaren beachtet werden: sie berücksichtigen Entstehung, Handlung (Motivierung), historischen Wert, Quellen, Charaktere, Form, Bühnengeschichte, Bibliographie.

A. Einleitende literarische Notizen über Abfassung und Entstehung des Dramas.

Beispiele: Die Entstehungsgeschichte von Voltaires „Merope" (36), „Semiramis" (10—12) und „Zaire" (15); in letztem Falle wird durch zu breite literaturgeschichtliche Bemerkungen die ästhetische Würdigung der „Zaire" stark beeinträchtigt.

B. Mitteilung des vom Dichter benutzten Stoffes und seiner Quellen.

Beispiele: Die Quellen von Voltaires „Merope" (Euripides' Kresphontes, Maffeis Merope, 37—40), Corneilles „Rodogune" (Appian, 29 bis 32), Cronegks „Olint und Sophronia" (Tasso, 1—7), Romanus' „Die Brüder" (Terenz, 96—99).

C. Verhältnis des Dichters zu seiner Quelle.

Beispiele: Die unter B genannten Dramen. Hierbei befolgt Lessing die **genetische Methode**, welche äußerst lehrreich und anschaulich ist; er

führt uns in die Werkstatt des Dichters und läßt dessen Stück nochmals vor unsern Augen entstehen, indem er die Fragen untersucht: Wie dramatisiert der Dichter seinen Stoff? Wie gestaltet er ihn um? So stellt er durch Vergleichung folgendes fest:

a) Die Hauptabweichung des Dichters von seiner Quelle (besonders hinsichtlich des Hauptheldden) und ihre Gründe;

b) die übrigen Abweichungen, die er als eine natürliche Folge von a ableitet;

c) generell die verschiedenen Arten des Erfindens seitens des „Genies" und des „witzigen Kopfes", wobei er angibt, wie der Stoff hätte bearbeitet werden können. (Ironisch durchgeführt bei der „Rodogune" St. 31, einem der köstlichsten Abschnitte der Dramaturgie.)

D. Kritik der früheren Kritiken des Dichtwerks. (Kritische Bibliographie.)

Beispiele: Die kritische Beurteilung von Voltaires „Zaire" durch den Holländer Duim (15/16), von Corneilles „Rodogune" durch Voltaire (31), des „Grafen Essex" durch Voltaire (22/23), der „Merope" Maffeis durch Lindelle-Voltaire (41—44).

E. Eigene Kritik Lessings. (Besprechung der Anlage, Handlung, Motivierung, Charaktere.)

Beispiele: Lessings eigenes Urteil über Maffeis „Merope" (42), über Voltaires „Merope" (44—50), „Zaire" (15), über Weißes „Richard III." (73, 79), über Cronegks „Olint und Sophronia" (5).

Hierbei vergleicht Lessing zuweilen die verschiedenen dramatischen Bearbeitungen eines und desselben Stoffes, z. B. den „Grafen Essex" des Corneille, des Engländers Banks (54—59), eines Spaniers (60—68).

F. Bühnengeschichte eines Dramas.

Beispiele: Maffeis „Merope" (41), Voltaires „Zaire" (15).

Bei Festlegung des objektiven Maßstabes (II, 1) stößt Lessing zuweilen auf Meinungsverschiedenheiten, Ungenauigkeiten oder Irrtümer in bezug auf die Auffassung der Worte seines Gewährsmannes Aristoteles. Alsdann sieht er sich genötigt zu einer philologischen Interpretation strengster Observanz.

3. Philologische Interpretation.

A. Interpretation eines Autors im allgemeinen. (Grammatische und individuelle Interpretation, Wort- und Sinneserklärung.)

Oberster Grundsatz ist für Lessing: jeder Autor ist sui ipsius interpres. „Aristoteles will überall aus sich selbst erklärt werden. Wer uns

einen neuen Kommentar über seine Dichtkunst liefern will, dem rate ich, vor allen Dingen die Werke des Philosophen von Anfang bis zum Ende zu lesen“ (75). Daher hält Lessing zwecks korrekter Interpretation folgendes für erforderlich.

a) Heranziehen aller einschlägigen Stellen aus den Werken eines Autors zur Ermittelung des Sinnes einer Stelle, Zurückverfolgen des Gedankenfadens des Autors, Interpretation aus dem Ganzen.

Beispiele: Lessing sucht den Sinn der Aristotelischen Definition der Tragödie in der „Poetik“ mit Hilfe einiger Stellen der „Rhetorik“ und „Politik“ festzustellen bezw. zu rekonstruieren, insbesondere die Bedeutung der Begriffe *φόβος*, *ἔλεος*, *κάθαρσις* (74—78). — Die vier Arten der tragischen Fabeln nach Aristoteles' Poetik, Bedeutung der Begriffe *περιπέτεια*, *ἀναγνωρισμός*, *πάθος* (37/38). — Das Verhältnis des Dichters zur Geschichte nach Aristotelischer Auffassung, Sinneserklärung der Worte *οὕτω τὰ τυχόντα ὀνόματα*, *ἐπιτιθεμένη*, *τὰ καθόλου* (89, 90, 95).

b) Feststellung des Sprachgebrauchs eines Autors.

Beispiele: „weder — noch“, „Mitleid und Philanthropie“, Unterschied von „*τοιούτων* und *τούτων*“ in der Aristotelischen Frage (76, 77).

c) Rekonstruktion der logischen Gedankenentwickelung des Autors. (Kunst der Fragestellung.)

Beispiel: Die Aristotelische Definition der Tragödie (75—78).

α) Der Begriff von Mitleid und Furcht nach Aristoteles. *β*) Warum nennt Aristoteles nächst dem Mitleiden nur die einzige Furcht? *γ*) Was war es nötig, der Furcht noch insbesondere zu erwähnen? *δ*) Der moralische Endzweck der Tragödie nach Aristoteles.

Daher ergibt sich nach Lessing folgender Gang für:

d) Die Behandlung einer philologischen Streitfrage bei Interpretation eines Autors.

Beispiel: Die 4 Arten der tragischen Fabeln nach Aristoteles.

α) Feststellung der Streitfrage (37).

β) Kritik der bisherigen falschen Lösungsversuche. (Dacier, 37.)

γ) Lessings eigner Lösungsversuch (38).

δ) Nachweis der Wichtigkeit seiner Lösung durch klassische Beispiele (38: Ödipus, Iphigenie, Merope).

ε) Veranlassung der mißverständlichen Auffassung (38).

B. Rekonstruktion des Inhaltes verlorener Werke eines Autors.

Beispiel: Lessing rekonstruiert den Inhalt des „Kresphontes“ des Euripides mit Hilfe des Hygin (37, 40).

4. Die Eigenschaften der Lessingschen Kritik.

Die Methode und die Eigenschaften Lessings als Kritiker und Stilist sind nichts künstlich Erworbenes, nichts Angelerntes, sondern beruhen auf seiner ganzen Persönlichkeit. Sie finden sich am schönsten vereinigt in Stück 101—104 (Epilog). Doch sollen in der folgenden Übersicht auch alle übrigen Stücke der Dramaturgie berücksichtigt werden.

A. Die moralischen Eigenschaften.

Rücksichtslose, unbestechliche Wahrheitsliebe, Gewissenhaftigkeit und Sachlichkeit, Gründlichkeit und Genauigkeit, Unabhängigkeit und Freiheit.

Kern seines Wesens war unzweifelhaft seine Wahrheitsliebe. Lessing war eine wahrheitsuchende Seele und auch im übermütigsten Spott von tiefem Ernste wissenschaftlichen Forschertriebes und von sittlicher Begeisterung erfüllt. „Nicht die Wahrheit — so sagt er —, in deren Besitz irgend ein Mensch ist oder zu sein vermeint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht“ (Werke ed. Lachmann 1856, X, 53). Mit unerbittlicher Strenge kämpft Lessing gegen Heuchelei, Ränke, Schikane, Lüge und Gemeinheit der Gesinnung. Rücksichtslos deckt er in der Kritik über „Merope“ das lügnerische Ränkespiel und die absichtlichen Fälschungen des Lindelle auf, um ihn schließlich als Voltaire mit Behagen zu demaskieren. Im Gegensatz zu diesem kämpft er mit offenem Visier, ehrlich, sachlich und mannhaft. „Es ist nicht bloß eigensinniger Geschmack, wenn ich so urteile, noch weniger ist es meine Absicht, ein Kompliment zu machen“ (25). Seine Wahrheitsliebe zeigt sich auch in seinem Freimut und seiner Offenheit: „Ich bin sehr betroffen gewesen, als man mich versichert, daß ich verschiedene von meinen Lesern durch mein unverhohlenes Urteil unwillig gemacht hätte. Wenn ihnen bescheidene Freiheit, bei der sich durchaus keine Nebenabsichten denken lassen, mißfällt, so laufe ich Gefahr, sie noch oft unwillig zu machen“ (7). — Wie gewissenhaft er einen Autor studierte, um ihn richtig zu verstehen, zeigen seine Worte (38): „Eines offenbaren Widerspruchs macht sich ein Aristoteles nicht leicht schuldig. Wo ich dergleichen . . . zu finden glaube, setze ich das größere Mißtrauen lieber in meinen als in seinen Verstand. Ich verdoppele meine Aufmerksamkeit, ich überlese die Stelle zehnmal, und ich glaube nicht eher, daß er sich widersprochen, als bis ich aus dem ganzen Zusammenhange seines Systems ersehe, wie

und wodurch er zu diesem Widerspruche verleitet worden.... Ich bleibe also stehen, verfolge den Faden seiner Gedanken zurück, ponderiere ein jedes Wort." Auf dieser Gewissenhaftigkeit, welche in schärfstem Gegensatz zu der Schnellfertigkeit Voltaires steht, beruht Lessings durchdringende philologische Gründlichkeit, wie sie besonders bei der erwähnten Interpretation eines Autors, der Rekonstruktion verlorener Werke, der Behandlung einer wissenschaftlichen Streitfrage, der Berücksichtigung der Bibliographie hervortritt. Ehe Lessing etwas niederschreibt, hat er es gründlich durchdacht, und wenn auch sein Ergebnis nicht immer anerkannt wird (Definition der Tragödie), so ist doch die Gründlichkeit seiner Untersuchung über allen Zweifel erhaben. Daher durfte er von sich sagen: „Seines Fleißes darf sich jedermann rühmen" (St. 101—104), denn auch er hatte mehr gearbeitet denn sie alle. Beim Studium seiner Vorgänger weiß er jedoch wichtige und unwichtige zu unterscheiden: „Man ist in Gefahr, sich auf dem Wege zu verirren, wenn man sich um gar keinen Vorgänger bekümmert; aber man versäumt sich ohne Not, wenn man sich um alle bekümmert". Trotz dieser gewissenhaften Prüfung der Tradition tritt er vorurteilslos, unabhängig, frei und selbständig an alle Fragen heran. Einen Autoritätsglauben kennt er nicht, auch nicht an Aristoteles. „Allein, wie, wenn die Erklärung, welche Aristoteles von dem Mitleiden gibt, falsch wäre?" fragt er plötzlich während der Untersuchung (76), und kurz vorher versichert er: „Zwar mit dem Ansehen des Aristoteles wollte ich bald fertig werden, wenn ich es nur auch mit seinen Gründen zu werden wüßte" (74) — eine Stellungnahme, die man mit Recht als vorbildlich für alle Jünger der Wissenschaft bezeichnet hat, ein Kampf und Sieg des Kritizismus über den Dogmatismus.

B. Die ästhetischen Eigenschaften.

Nächst der Wahrheitsliebe ist der hervorstechendste Charakterzug des Kritikers und Stilisten Lessing die Kampflust und Unerschrockenheit. Darum ist er nach dem Urteil Hermann Hettners der mannhafteste Charakter der deutschen Literaturgeschichte, sein Leben und Streben war ein unablässiges Kriegen und Siegen. In der Dramaturgie sind seine Gegner Corneille (75—83), Diderot (84—95), Dacier (37, 89/90), Hurd (92—95), besonders aber Voltaire (10—12, 15/16, 22/23, 36—50, 55, 70/71). Fehlt ihm ein Gegner, so fingiert er einen solchen oder wird durch Selbsteinwürfe sein eigner Gegner (74—77). Sein Rat ist: „Primus sapientiae gradus est, falsa intellegere, secundus vera cognoscere. Ein kritischer Schriftsteller richtet seine Methode auch am besten nach diesem Sprüchelchen ein. Er suche sich nur erst jemanden, mit dem er streiten

kann: so kommt er nach und nach in die Materie und das übrige findet sich. Hierzu habe ich mir in diesem Werke, ich bekenne es aufrichtig, nun einmal die französischen Skribenten vornehmlich erwählt, und unter diesen besonders den Herrn von Voltaire" (70). Lessings dialektische, sokratische Art läßt seine Schriften als ein Gespräch erscheinen, an welchem wir selbst beteiligt zu sein glauben, und diese aus seiner Kampfnatur hervorgehende Eigenart ist es hauptsächlich, welche seinem Stile die uns mit sich fortreißende dramatische Lebendigkeit und erfrischende Mannigfaltigkeit verleiht. Lessing ist „selbst in der Philosophie seiner Schriften ein munterer Gesellschafter, sein Buch ein unterhaltender Dialog" (Herder). Die Mannigfaltigkeit zeigt sich in der Skala aller Empfindungen, in dem reichen Wechsel der Töne, in der den Stoff spielend bewältigenden Leichtigkeit, in dem Reichtum an rhetorischen Figuren, an Bildern und Vergleichen, an gelehrten Anspielungen, Erinnerungen, rückhaltlosen Bekenntnissen, lebendigen Übergängen. Das lehrreichste Beispiel hierfür ist der Epilog (101—104). Von den rhetorischen Figuren verwendet er oft die Antithese, den Ausruf, die rhetorische Frage, auch die Anaphora (50: „er entlehnte"), die Paraphrase (41), die Apostrophe, Aposiopese, Ironie, das Asyndeton. Für seine metaphorische Ausdrucksweise finden sich zahlreiche Beispiele: Voltaire, ein Januskopf (41), auf dem Streitroß des Historikus (23); der Schauspieler, eine Drahtpuppe (4); „ein Bund Stroh aufzuheben muß man keine Maschinen in Bewegung setzen; was ich mit dem Fuße umstoßen kann, muß ich nicht mit einer Mine sprengen wollen; ich muß keinen Scheiterhaufen anzünden, um eine Mücke zu verbrennen" (79); „man sehnt sich nicht sehr nach der Tafel, an der man immer vorlieb nehmen muß" (80); „je simpler eine Maschine ist, je weniger Federn und Räder und Gewichte sie hat, desto vollkommener ist sie" (82); „er (Palissot) sieht den Ring, in den er mit seiner Lanze stoßen will, scharf genug; aber in der Hitze des Ansprengens verrückt die Lanze, und er stößt den Ring gerade vorbei" (87); „doch was halte ich mich mit diesen Schwätzern auf? Ich will meinen Gang gehen und mich unbekümmert lassen, was die Grillen am Wege schwirren. Auch ein Schritt aus dem Wege, um sie zu zertreten, ist schon zu viel. Ihr Sommer ist so leicht abgewartet" (96). — Sein Witz versteht „mit der Maus zu spielen, ehe er sie erwürgt" (Heine). Beispiele für seinen Witz und Humor sind folgende: „woran stirbt die Hauptperson?" „am 5. Akte" (2); „eine stumme Schöne ist nicht notwendig eine dumme" (13); die Ohrfeige auf der Bühne (55/56); „ich möchte doch noch lieber einen großen Mann in seinem Schlafrocke und seiner Nachtmütze als einen Stümper in seinem Feierkleide sehen"; vergl. auch Stück 44. — Beispiele von übermütigem Spott und bitterer

Ironie finden sich im Stück 32, 79, von scharfer Satire in den Stücken 10—12, 29—32, 41 („fährt er mit einem tiefen Bückling, aber auch zugleich mit einem Schnippchen in der Tasche fort"). Eine scharfe Tonart schlägt er besonders gegen Voltaire an (10—12, 15/16, 22/23, 36 bis 50, 55, 70, 71). Ein Wortspiel ist der Satz: „Nicht jeder Kunstrichter ist ein Genie, aber jedes Genie ist ein geborener Kunstrichter" (96).

C. Die logischen Eigenschaften.

Der Aufbau der kritischen Erörterungen Lessings entbehrt nur scheinbar einer festen Ordnung und entspringt seiner Vorliebe für Exkurse („Ausschweifungen") und seiner Abneigung gegen systematische Bücher. „An systematischen Büchern haben wir Deutschen überhaupt keinen Mangel" (Vorrede zu „Laokoon"). „Ich erinnere hier meine Leser, daß diese Blätter nichts weniger als ein dramatisches System enthalten sollen. Hier will ich nichts als fermenta cognitionis ausstreuen" (Dramaturgie St. 95). Der Aufbau seiner Bücher gleicht dem Aufbau der gesamten Lebensarbeit Lessings, welche nicht von einem geordneten Plane, sondern von den Umständen bestimmt wurde und selbst gleichsam eine Reihe von Exkursen war. „Noch sind mir in meinem Leben alle Beschäftigungen sehr gleichgültig gewesen: ich habe mich nie zu einer gedrungen oder nur erboten, aber auch die geringfügigste nicht von der Hand gewiesen, zu der ich mich aus einer Art von Prädilektion erlesen zu sein glauben konnte" (St. 101—104). Da aber Lessing, wie aus dem letzten Satze hervorgeht, nur solche Arbeiten in Angriff nahm, die seiner Eigenart entsprachen, so macht seine geistige Lebensarbeit doch einen durchaus einheitlichen Eindruck. Dasselbe gilt von seinen einzelnen Schriften. Er vergleicht sich mit einem Spaziergänger und erklärt es für paradox, für unwahr, daß die gerade Linie stets die kürzeste sei, und will deswegen lieber geschwind den linken wie den rechten Weg ein wenig vorauslaufen, um zu sehen, wohin sie beide führen. E. Schmidt bemerkt hierbei mit Recht, daß in der scheinbaren Unordnung ein Hauptreiz Lessingscher Dispositionen liege. Seine Kritik selbst ist in der Tat ein Muster von klarer Entwickelung, logischer Schärfe, Bestimmtheit des Ausdrucks und übersichtlicher Anschaulichkeit. „Die größte Deutlichkeit war mir stets die größte Schönheit." Wir folgen mit größtem Interesse der fortschreitenden Gedankenarbeit, der analytischen Entwickelung des Kritikers. „Wir sehen sein Werk werdend, wie den Schild des Achill" (Herder). In seinen logischen Schlüssen ist er sehr vorsichtig: er stellt immer zuerst sorgfältig die Prämissen auf, bevor er den Schluß zieht, und diesen selbst prüft er öfters noch einmal auf seine Richtigkeit hin (St. 10—12: die Gespenstererscheinungen). In

seinem Streben nach absoluter Klarheit ruht er nicht eher, als bis er alle unbestimmten Definitionen, alle Zweideutigkeiten beseitigt hat. Daher wirkt er stets reinigend und fortbildend, auch wo er bloß verneint. Vor allem ist er ein Feind jeder Phrase; ohne Umschweife, mit epigrammatischer Kürze drückt er seine Meinung aus. Sein Resultat ist nicht ein „Ja — aber“, sondern ein „Ja — also“. Lessings Sprache und Stil hält sich ebenso frei von der geschwätzigen Breite und der sprachrichterlichen Pedanterie Gottscheds wie von der zwar kraftvollen, aber oft unverständlichen poetischen Diktion und dem Pathos Klopstocks. Lessing schuf sich seine Sprache nach seiner Persönlichkeit: einfach und liebenswürdig, klar und bestimmt, echt und wahr, stark und charaktervoll, rasch und lebendig.

III. (Schluß): Der erzieherische Wert der Lessingschen Methode.

Lessing ist der Typus des deutschen Forschers, ein „ganzer deutscher Mann“. Daher „geht dem Deutschen das Herz auf, wenn er von Lessing redet“ (Hettner). An Lessings Methode und Eigenart kann „der Schüler seinen Charakter stählen zu freier, ehrlicher Männlichkeit, seine Liebe zur Wahrheit entzünden, seinen Haß gegen alle Lüge und Gemeinheit nähren, seinen Geist heranbilden zu wahrer Unbefangenheit des Forschens und wahrem, wissenschaftlichem Ernst“ (L. Zürn).

---

3. Zum deutschen grammatischen Unterricht.

Von Oberlehrer Dr. W. Lucke (Halle a. S.).

„Klappern gehört zum Handwerk —, aber auch Schelten und Stöhnen“, hörte ich einst einen alten Praktikus sagen. Und wie in der Schulmeisterei überhaupt, so fand ich den Zusatz besonders bei der deutschen Grammatik bestätigt. Von allen Seiten tönen da die Klagen. Wenn mathematische Fachausdrücke wie „dividieren, multiplizieren“ u. ähnl. falsch geschrieben sind — wer ist daran schuld? Die Lehrer des Deutschen! behaupten sicher nicht wenige Mathematiker. Im französischen Extemporale haben die Quintaner aktivische Perfektformen und passivische Präsentia nicht unterschieden. Und wie hat sich der Lehrer des Französischen gequält! An ihm liegt die Schuld nicht. Ja, wenn die deutsche Grammatik säße, aber ... Ich übertreibe? Hand aufs Herz! Gesagt wird es nicht immer, gedacht um so öfter. Kurz, die deutsche Grammatik ist der Sündenbock für so manches, was im Schulleben nicht nach Wunsch geht.

Nach meiner Erfahrung ist das noch schlimmer an den lateinlosen Anstalten als an denen, wo das Lateinische die Grundlage für die formale Bildung liefert und die Verknüpfung zwischen den klaren Formenschätzen der alten Sprache und dem Deutschen leicht verständlich ist. Das Französische besitzt in diesem Maße die Klarheit und Durchsichtigkeit der Form nicht. Immerhin müßte sich auch von ihm aus der Faden nach der Muttersprache hinüberspinnen lassen. Aber da vernimmt man ja vielfach geradezu die Forderung, daß der deutsche grammatische Unterricht dem Französischen die Grundlage geben müsse.

Die Klagen der Deutschlehrer beziehen sich hauptsächlich auf die Hilfsbücher, die Grammatiken. Und in einem Punkte scheinen sie mir zum allergrößten Teile berechtigt: Die meisten Grammatiken bringen zuviel Stoff, und den nur allzu oft in einer so schematischen Form, daß dem Schüler schon davor angst und bange wird. Er ahnt instinktiv das Collegium logicum, dessen Vorlesung da leise anhebt, um allmählich den Geist in spanische Stiefeln einzuschnüren.

Regeln die Fülle! Aber kommt es auf die so sehr im Deutschen an? Mit Recht sagen die Lehrpläne: Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer fremden Sprache ist zu verwerfen. Der Regelkram dient nur allzu leicht dazu, dem Schüler die Freude an der Muttersprache zu verleiden. Das Ziel des grammatischen Unterrichts in den untern Klassen ist sicher doch am besten erreicht, wenn der Schüler richtig schreibt und spricht. Und in diesem Sinne können alle Fächer deutsche Grammatik lehren.

Ein weiteres Hemmnis für den Erfolg dieses Unterrichts bildet oft die verschiedene Vorbildung der Sextaner. In dieser Klasse steht voran die Rechtschreibung, und ihr zuliebe wird manche Lücke in dem formalen Gebiet unausgefüllt bleiben, zumal wenn kein engeres Zusammenarbeiten zwischen dem Deutschen und Lateinischen, bezw. Französischen herrscht. Und das hängt nach bis in die Quarta und darüber hinaus.

Eine sehr auffallende Erscheinung dabei ist mir immer der Wirrwarr in den grammatischen Begriffen und Ausdrücken gewesen, der bis zu völligster Unkenntnis geht. Da haben auf einer Bürgerschule die Jungen Zeitwort gesagt, auf einer andern hieß es Tätigkeitswort, auf der Vorschule sprach man gelehrt vom Verbum. Nun geht alles durcheinander, Zeit und Zeitform, Tempus, Subjekt und Substantiv usw. Wo Grammatik „gepaukt“ wird, sitzt wohl manches, aber das Verständnis fehlt nur zu oft, und Abscheu vor der Grammatikstunde ist die Frucht dieser Behandlungsart.

Es kommt nicht nur auf die Kenntnis des grammatischen Ausdrucks und seine richtige Verwertung an, die natürlich auch ohne dies Kennen nicht möglich ist, sondern auch auf das Verständnis des Begriffes selbst,

soweit es überhaupt dem 10—12jährigen Knaben erschlossen werden kann. Ich vertrete sonst durchaus die Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins; für den grammatischen Unterricht an den höheren Schulen lehne ich indessen eine durchgehende Verdeutschung der grammatischen Fachausdrücke ab. Aus zwei Gründen:

1. Die lateinischen bezw. griechischen bilden schon durch ihre äußere Form ein Band zwischen dem Deutschen und den fremden Sprachen. Das sollte stets, wo es geht, geknüpft, nie zerschnitten werden.

2. Die lateinischen Ausdrücke sind treffender als die meisten deutschen; eine Folge der langen, jahrhundertelangen Geistesarbeit, die auf die ars grammatica verwendet worden ist.

Damit komme ich zu dem besonderen Teil meiner Betrachtungen: Wie sind die grammatischen Fachausdrücke in den untern Klassen zu behandeln? Um gleich die Antwort zu geben: Ich halte eine Erklärung der Fachausdrücke für durchaus erforderlich. Das klingt beinahe selbstverständlich, aber die Aufgabe, die darin ausgesprochen liegt, ist nicht so einfach wie sie scheint; jedenfalls erfordert ihre richtige Durchführung viel Nachdenken und Vorbereiten. Doch sie ist das wert. Sehr wohl paßt auch auf sie Lochners Anweisung: „Der grammatische Unterricht soll möglichst an augenblicklich Gegebenes, an Lebendiges anknüpfen, dem Schüler dabei, soviel wie nur angeht, die Arbeit des Erkennens selbst überlassen.“ Mit der Erklärung dieser Begriffe enthüllt sich ein Bild von dem Leben der Sprache, und die Folge davon ist, daß mit der wachsenden Erkenntnis, daß die Sprache nichts Totes, sondern etwas sehr Wirkliches ist, auch den Schüler der grammatische Unterricht fesseln wird.

Natürlich bedürfen nicht alle grammatischen Fachausdrücke einer gleich ausführlichen Besprechung und Durchnahme. Im folgenden will ich einige Andeutungen geben, wie ich mir die Behandlung einer Anzahl solcher grammatischen Bezeichnungen denke. Zumal solchen, die oft sehr oberflächlich abgetan werden, schenke ich höhere Aufmerksamkeit.

Zu diesen gehört schon der Ausdruck „Grammatik“ selbst, der in unsern Hilfsbüchern wohl durchweg als etwas Selbstverständliches behandelt wird. Daß ihn im vollen Umfange Sextanern, Quintanern und Quartanern zu erklären nicht möglich ist, gebe ich zu. Aber einiges läßt sich doch mitteilen. Aus seiner Herkunft können wir schließen, daß das geschriebene Wort vor allem in diesem Lehrfache behandelt worden ist; ein Hinweis auf „Telegramm“ und das meist bekannte „Grammophon“ ist dabei ganz gut angebracht. Vor den Quartanern scheue ich mich auch nicht, schon mit ein paar Worten den Begriff „Schriftsprache“ zu streifen und in diesem

Zusammenhang Luthers Bibelübersetzung auch außerhalb der Religionsstunde zu erwähnen.

In den meisten mir bekannten Grammatiken beginnt die Behandlung des Stoffes (von der Lautlehre abgesehen) mit dem Substantiv. Ich meine, und ich folge damit Vorschlägen, die schon öfter gemacht worden sind, man sollte vom Satz, und zwar vom Satz in seinen einfachsten Bestandteilen ausgehen. Das Prädikat sagt aus, das Subjekt ist dieser Aussage unterworfen. Wichtiger ist also das Prädikat, das ein Verbum ist oder doch eins enthält. So gehört das Verbum vor das Substantivum. Auch aus praktischen Gründen empfiehlt sich so zu ordnen. Es ergibt sich dadurch ein leichterer Austausch der in der Fremdsprache schon beim Substantiv gewonnenen Ergebnisse, und außerdem wird vermieden, daß derselbe Stoff in zwei Fächern gleichzeitig durchgenommen wird. Das kann leicht zur Abstumpfung der Aufmerksamkeit führen.

Die Schüler kommen mit gewissen Vorstellungen vom Verbum in die Sexta. Als „Tätigkeitswort“ oder „Zeitwort“ hat es bei ihnen schon in den Vorstufen seine Rolle gespielt. Bei „Tätigkeitswort“ haben sie sich auch etwas denken können, bei „Zeitwort“ ist das schon schwieriger gewesen, trotzdem der Ausdruck umfassender ist. Aber beide Benennungen sind nicht weit genug. Die alten Grammatiker waren äußerst geschickt, als sie diese Wortart „Verbum“ — Wort — nannten. Es ist eben das Wort, auf das alles ankommt, ohne das ein Satz nicht sein kann. Das Verbum wird konjugiert, verbunden, nämlich mit der Endung, dem äußern Kennzeichen der Person. Denn wie der Satz nicht ohne Verb sein kann, so das Verb nicht ohne Person. Die Personen können etwas tun oder sie müssen etwas leiden, sie sind aktiv oder passiv. Ihre Tätigkeit oder ihr Leiden fällt aber in verschiedene Zeiten, und diese haben verschiedene Tempora, Zeitformen. Der Unterschied zwischen den drei Zeiten Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft und den sechs Tempora ist sehr wichtig, wird aber leicht zu wenig verdeutlicht. — Die Namen der Tempora sind äußerst sprechend, Schwierigkeiten macht nur der Begriff „Imperfektum“, der aus den deutschen Formen nicht klar wird. Man muß sich helfen, indem man sagt, daß im Lateinischen das Tempus oft eine unvollendete Handlung bezeichnet hätte. Einfach sind auch die Erläuterungen der Modi; bei dem Ausdruck Konjunktiv wird sich von selbst ein Rückblick auf Konjugation, ein Ausblick auf Konjunktion einstellen. Es bliebe etwa noch das Partizipium zu behandeln: Ein Wort, das, obwohl selbst ein Adjektiv, teilnimmt an der Bedeutung des Verbums, das dabei oft ein Bestandteil der zusammengesetzten Form ist. Damit gehört dann zusammen der Begriff „Hilfsverbum“. Hier ist die erste Gelegenheit, einem später sehr beliebten

Fehler vorzubeugen: Das Partizipium sollte möglichst selten ohne die Stütze des Hilfsverbs gebraucht werden. Vermeidet Partizipialkonstruktionen! Wie wichtig der Rat ist, zeigen die häufigen, geradezu haarsträubenden falschen Beziehungen in den Aufsätzen selbst der obersten Klassen.

Bei dem Substantiv ist die Erklärung des Begriffes schwierig. Ich habe bemerkt, daß in unserer fremdwortliebenden Zeit aber auch schon manche Sextaner einmal etwas von Substanz gehört haben. Davon gehe ich aus: Ein Wort, das etwas Bestehendes bezeichnet, etwas, das man mit irgend einem Sinne wahrnehmen kann. Damit ist auch der Ausdruck „konkret“ fast schon erledigt. Aber die Abstrakta? Der Begriff ist ein lehrreiches Beispiel sprachlichen Lebens, das selbst Schülern der unteren Klassen verständlich werden kann.

Die Liebe, die Hoffnung, die Zeit u. a. sind wesentlich anders geartet als die Konkreta. Kann man sie aber keinesfalls sehen? — Bilder helfen zunächst weiter. Es gibt ja genug Darstellungen der Hoffnung, der Gerechtigkeit, des Friedens usw. Im Notfalle tun Stücke einer Markensammlung, die sicher in jeder Sexta schon vertreten ist, gute Dienste. Die Alten dachten sich unter den meisten dieser Benennungen teils Gottheiten, mindestens lebende Wesen, so wie die Künstler noch heute etwa die Hoffnung als eine Frauengestalt, die einen Anker hält, darstellen, oder die unheimliche Stille, die im Hochwald herrschen kann, als ein Mädchen mit geheimnisvollen Augen, das auf einem Fabeltier den Forst durchreitet. Wir Durchschnittsmenschen denken der Gestalten nicht mehr, die den Alten und den Dichtern und Malern das Schweigen, die Trauer, die Freude, den Mut usw. verkörperten. Nur die betreffenden Eigenschaften und Zustände haben wir von ihnen her in unsern Gedankenkreis herübergezogen (abstrahiert). Die Erklärung ist nicht durchaus und überall zutreffend, aber sie gibt das, was ein Quintaner oder Quartaner verstehen kann.

Das Substantiv wird dekliniert. Deklination heißt Biegung. Ein Vergleich! Der Bogen nimmt verschiedene Formen an, je nachdem er mehr oder weniger gespannt wird; je stärker er angezogen wird, um so weiter fliegt der Pfeil. Wie der Bogen wird auch das Substantiv beim Gebrauch mehrfach verändert. Vier solcher Fälle (Casus[1]) gibt es im Deutschen.

Sehr anschaulich lassen sich im Rahmen dieses Bildes die Benennungen der Casus aufführen. Dem gewöhnlichen Zustande des Bogens entspricht der Nominativ. Er bleibt bei dem Dinge selbst, er nennt es. Der Genetiv

---

1) Auch Casus ließe sich in diese bildliche Erläuterung einfügen: Der Fall des Pfeiles. Indes spränge dann der Vergleich, denn man müßte Bogen und Pfeil als eine Einheit fassen. Die Klarheit leidet dabei.

gibt die Art an, sagt, woher es stammt, wohin es gehört. Weiter entfernt sich der Dativ, der seine Stelle vor allem bei Verben des Gebens (in ganz umfassendem Sinne) hat, und am weitesten, ursprünglich gar in feindlicher Auffassung, geht der Akkusativ, der Fall der Anklage, der Begleiter gerichtlicher Verben.

Kurz können wir uns beim Adjektiv fassen. Es wird zu einem Substantiv hinzugeworfen. Das geschieht entweder, indem es mit dem Hilfsverb zusammen als Teil des Prädikats von dem Substantiv etwas aussagt (prädikativer Gebrauch), oder indem es unmittelbar ihm beigefügt wird (attributiver Gebrauch).

Nebenbei will ich hier bemerken, daß ich in der deutschen Grammatik die Zusammenstellung von Adjektiv und Substantiv unter dem Begriff „Nomen“ für bedenklich halte, zumal auch im Hinblick auf das Pronomen, das doch immer nur ein nomen substantivum vertritt.

Auch beim Adverb ist der Zusatz zum Adjektiv dem Namen nach nicht von dem zum Verbum geschieden. Jedenfalls wird man aber gut tun, zunächst zu betonen, daß das Verbum durch das Adverbium bestimmt wird. Zur Verknüpfung mit dem Lateinischen und dem Französischen bietet sich gerade hier bei den ausgeprägteren Formen der Fremdsprachen beste Gelegenheit, auch wohl der Ausgangspunkt.

Der Ausdruck Komparation spricht für sich. Die beliebte „Steigerung“ ist in Wirklichkeit eine Vergleichung. Der Positiv gibt die Grundlage an, von der aus sie geschieht, er stellt die Eigenschaft im allgemeinen vor uns hin. Mit dem Komparativ werden verschiedene Grade der Eigenschaft verglichen, der eine ist höher als der andere. Der Superlativ ist der höchste, der im gegebenen Falle alles übertrifft.

Die noch übrigen Gebiete der Wortlehre kann ich hier übergehen. Nur warnen möchte ich noch vor der Verdeutschung „Verhältniswort“. Wenn da erklärt wird: „Das Verhältniswort ist ein Wort, das ein Hauptwort, Fürwort oder Umstandswort zu einem andern Satzgliede in Beziehung setzt“ (Elß), so ist das, zumal für den Sextaner, mindestens unklar. Warum soll man nicht bei dem lateinischen Ausdruck Präposition bleiben, der treffend nur die Stellung des Wortes betont, die auch im Deutschen, von ganz seltenen Möglichkeiten, nur Möglichkeiten, abgesehen, vor dem Substantiv ist?

Auch in der Satzlehre ist eine Einzelbehandlung der vorkommenden Fachausdrücke hier überflüssig. Auf den Spuren meiner bisherigen Ausführungen ergibt sich leicht, wie ich mir die Erklärungen von Objekt, Konjunktion, Apposition und den übrigen Benennungen denke.

Zum Schluß will ich noch hervorheben, daß ich auch für die deutschen Bezeichnungen, die sich in unserer Sprachlehre durchgesetzt haben, nicht bloß die gedankenlose — denn das ist sie meist! — Übernahme, sondern auch die Erklärung fordere. Manchmal wird man diese ja ohnehin geben, ich denke vor allem an die Begriffe „starke und schwache Deklination", „Umlaut", „Brechung" u. a. Oft wird da sogar leicht des Guten zu viel getan; wissenschaftliche Annahmen über die Entstehung des Ablauts gehören z. B. nicht in unsere Klassen. Bei manchen Ausdrücken ist dagegen die Wiedergabe ohne Erläuterung in unsern Grammatiken scheinbar selbstverständlich. In Wirklichkeit bedürften viele dieser zum Teil abstrakten Bezeichnungen wohl eines erklärenden Eingehens. Durch ein paar Worte können dem Schüler sonst recht dunkle Abschnitte erhellt werden.

Die besten Beispiele, für die diese Behauptung zutrifft, sind mir immer „Satzverbindung" und „Satzgefüge" gewesen. Die Ausdrücke sind so treffend und klar, und doch verwechseln die Schüler so oft ihre Inhalte. Da bringt ein Zurückgehen auf die Grundbedeutung gar leicht nachhaltiges Verstehen.

Wo gibt es im täglichen Leben Verbindungen? — Eisenbahnen, Wege, Telegraphenleitungen, Kanäle sind z. B. welche. Was verbinden sie? Orte, Häuser, Flüsse u. dgl. Nun zum Vergleich! Den Orten, Häusern, Flüssen entsprechen die Hauptsätze, den Verbindungen selbst die koordinierenden Konjunktionen. Fallen sie fort, so bleiben gleichwertig die Sätze selbst.

Anders beim Gefüge! Nehmen wir aus der Brücke einen Pfeiler, aus der Mauer eine Schicht Steine, so stürzt das Ganze zusammen. Nehmen wir dem Satzgefüge den regierenden, übergeordneten Satz, so bleibt ein unverständliches, zusammenhangloses Gewirr von Nebensätzen übrig.

So gibt es noch eine Fülle von anderen Gelegenheiten, wo der Lehrer des Deutschen den unscheinbaren grammatischen Bezeichnungen ihren starren Gehalt nehmen, ihnen Beweise frischen sprachlichen Lebens entlocken kann. Es gilt nur sich ein bißchen in den Reichtum der Sprache vertiefen. Das belohnt sich selbst am besten nach Goethes Wort: Der Deutsche ist gelehrt, wenn er sein Deutsch versteht.

---

4. Die Pflege innerer Etymologie im französischen Unterricht.

Von Oberrealschuldirektor Dr. Friedrich Perle (Halberstadt).

Es darf als ausgemacht gelten, daß wenn die sog. neuere Methode des französischen Unterrichts den Grundsatz des nachahmenden Gebrauchs angehörter Rede mit Erfolg als Übungsmittel zur Geltung gebracht hat, sie doch andererseits auf die Verdeutschung der einzelnen Wörter und Phrasen nur ausnahmsweise verzichtet und verzichten darf. Die Übertragung in die Muttersprache pflegt dabei fester Überlieferung zu folgen. *Avoir raison* heißt *recht haben*, *acteur der Schauspieler*, *celui-ci dieser*, *parce que weil*. Die nachteiligen Folgen derartig starrer die einzelnen Klassenstufen mit aufsteigender Übersetzungsformeln treten so lange nicht zutage, als der Schüler nicht veranlaßt werden kann, mit der fremden Sprache bei der Darstellung eigener Gedanken frei schaltend umzugehen. Auf der Obersekundastufe aber beginnt die Not. Der Schüler, dem die begriffliche Tragweite der einzelnen Wörter, die in zahlreichen scheinbar einfachen Wörtern vorliegende Zusammensetzung, die in französischen Formeln vielfach gegebenen Sätze oder doch in ihnen enthaltenen Satzanfänge als solche unbekannt geblieben sind, erweist sich als unfähig, selbst ganz landläufiges Sprachgut sprachrichtig und sprachgemäß zu handhaben, und Obersekundaner wie Primaner machen nicht eben selten die betrübliche Erfahrung, daß manche von ihnen als guter sicherer Sprachbesitz bewertete Kenntnisse in Wahrheit nicht Münzen, sondern Zahlpfennigen gleichen. Einzelne der in Frage kommenden Erscheinungen werden in der Tat erst auf der Oberstufe näher besprochen werden können. In den allermeisten Fällen aber dürfte ihre Erläuterung schon in den mittleren, ja selbst in den unteren Klassen durchführbar sein. Meine Beobachtung aller Klassenstufen hat mich im übrigen auch dadurch je länger je mehr von der Zweckmäßigkeit eines in solchen Hinsichten gelegentlich mehr besinnenden als fortschreitenden Unterrichtsverfahrens überzeugt, daß ihm die Schüler ganz offensichtlich ein williges, fast dankbares Verständnis entgegenbrachten.

Dem begrifflichen Rahmen, dem die angedeuteten unterrichtlichen Bedürfnisse sämtlich eingefügt werden können, mag man den Namen der Wortkunde geben. Dieser Rahmen soll aber nachstehend nicht vollständig ausgefüllt werden. Es soll dies hier vielmehr nur insoweit geschehen, als sich Wortkunde auf dem Wege sozusagen innerer Etymologie pflegen läßt, d. h. insoweit als sich Vokabeln, Formalwörter und feste Formeln ohne Zuhilfenahme einer anderen Sprache genau erläutern lassen und ihre Erläuterung unterrichtlich naheliegt. Die Mannigfaltigkeit der zu besprechenden Erscheinungen nötigt dabei, mit wissenschaftlich recht verschiedenen Gesichts-

punkten abzurechnen, was an sich schon dazu führt, den Schülern zu einem Einblick in die Fülle des sprachlichen Lebens überhaupt zu verhelfen und sie von einer schablonenhaften Verwendung ihres Sprachbesitzes zurückzuhalten.

Eine fruchtbare Anregung dieser Art kann bereits der Verfolg des graphischen Bildes im Verhältnis zum lautlichen mancher Wörter gewähren. Einstweilen bleiben die Lehrbücher bei den adjektivisch gebrauchten Partizipien stehen, die sich als Adjektive von den verbal gebrauchten Formen durch ein ihnen eigentümliches Schriftbild unterscheiden *(différent, différant; négligent, négligeant)*. Für mich war dies gewöhnlich der Ausgang, auf die Mannigfaltigkeit der Lautzeichen gegenüber den Lautwerten und damit auf das Verhältnis zwischen Schrift und Sprache überhaupt hinzuweisen. Von Einzelfällen kam besonders die Schreibung *em* für *en* bei nachfolgendem *b, m* bezw. *p* in Betracht. Es ergab dies die Begründung der so oft verfehlten nasalen Aussprache von *em* in *emmener* im Gegensatz zu *amener* sowie die erschöpfende Klarstellung von *emporter* verglichen mit *porter* und *apporter*. Ebenso ergiebig war in grammatischem Interesse die Nebeneinanderstellung von *quelqu'un* und *chacun*, welches letztere Wort mit *ein jeder (chaque un)* verdeutscht wurde, und die Klarlegung des bloß graphischen Moments in *tout abattue* im Vergleich mit *toute malheureuse*. Die Wendung *vendre à l'encan* schrieb ich gelegentlich mit der Umbildung *à l'en quant* an die Tafel. Daß *toujours* einmal als *tous jours* vorgestellt wurde, versteht sich hiernach fast von selbst, was man schon deswegen nicht für überflüssig halten wird, wenn man sich erinnert, wie lästig *toujours* bei der Einübung der konzessiven Formeln werden kann. Das in *toujours* entgegentretende graphische Prinzip erschien zugleich fruchtbar genug, um unter Hinweis auf *soutenir, la plupart* die bis in die Primastufe hinein sonst kaum nachhaltig abwehrbare Verwechselung von *plus tôt* und *plutôt* mit Erfolg zu bekämpfen.

Die grundlegende Bedeutung der meisten der erwähnten Wörter wird indes nicht nur durch die Schreibung, sondern vor allem auch dadurch verhüllt, daß ihr Dasein auf Zusammensetzung oder, besser gesagt, auf Zusammenziehung an sich selbständiger Wortkörper beruht. Oft genug aber wird die Verhüllung durch Zusammenziehung allein bewirkt, ohne daß deshalb die Aufzeigung des Sachverhalts weniger entbehrlich ist. Den grammatisch wichtigsten Fall dürften die Pronomina *celui-ci, celui-là* darstellen. So lange der Unterricht hier bei der Verdeutschung *dieser* bezw. *jener* stehen bleibt und angesichts des Determinativs *celui* nicht die erschöpfende Übersetzung *der hier, der da* zur Grundlage der Erläuterung macht, kann man getrost behaupten, daß der Schüler nicht zu der Erkenntnis gelangt, daß in *celui-ci, celui-là* bereits eine das Sprachbedürfnis im Sinne

einer durchaus deutlichen Verkehrsformel vollauf befriedigenden Bestimmung von *celui* durch Adverbien gegeben ist. Erst wenn der Schüler dahin gebracht ist, *ci* und *là* in diesen Formalwörtern als logisch gleichwertig mit sonst häufigen und in irgendwelcher Gestalt immer erforderlichen Ergänzungen von *celui* (bestimmender Relativsatz, bestimmender Zusatz durch Vermittelung irgendwelcher Präposition) und damit den logischen Wert von *celui-ci, celui-là* als solchen zu erfassen, pflegt er nach meiner Beobachtung Mut zu gewinnen, auch Relativsätze an *celui-ci, celui-là* anzulehnen. Darauf aber muß er, zumal bei dem mündlichen Gebrauch des fremden Idioms, schlechterdings eingerichtet sein, was zugleich andererseits — in theoretischer Hinsicht — in ganz trefflicher Weise geeignet ist, bei ihm die wichtige Unterscheidung zwischen explikativen und determinativen Relativsätzen lebendig zu erhalten. Auch auf *ceci, cela* sowie auf *lequel* verlohnt es sich, im Sinne innerer Etymologie einen Seitenblick zu werfen, der namentlich im Falle von *lequel* als Einleitung der besonderen Frage im Interesse nicht nur dieses Wortes selbst, sondern auch im Hinblick auf die allgemeine grammatisch-logische Funktion des bestimmten Artikels, den es enthält, ersprießlich ist. Eine weitgehende Wichtigkeit muß für das hier empfohlene Verfahren vor allem auch gegenüber *voici* und *voilà* in Anspruch genommen werden, welche beiden Wörter ja Farbe und Eigenart der mündlichen französischen Rede unter mehr als einem Gesichtspunkte bestimmen. Die nichts weniger als ehrwürdige Überlieferung, die in ihnen enthaltenen und durchaus gebrauchstüchtig gebliebenen Formen von *voir* mit *hier ist, da ist* zu verdeutschen, versperrt geradezu die Aneignung des so überaus mannigfaltigen Gebrauchs, dessen sie bei ihrer leichtfüßigen Geschmeidigkeit fähig sind und dessen ganze Vielseitigkeit die Schüler beherrschen müssen, wenn sonst auf einen etwas idiomatischen mündlichen französischen Ausdruck bei ihnen gerechnet wird. Bei der gegenwärtigen Einrichtung der Lehrbücher werden die beiden Wörter verfrüht vorgestellt. Sie sollten dem Schüler nicht eher dargeboten werden, als bis sowohl das Präsens von *voir* (*le livre que voici*) als auch der Imperativ (*voici cet homme, le voici, voici qu'il vient, le voici qui vient*) darin verstanden werden kann, am besten also im Anschluß an die Durchnahme von *voir* als eines unregelmäßigen Verbums.[1] Von gleicher Bedeutung für den Aufbau eines in seiner Verwertbarkeit überschaubaren Wissens ist die Pflege innerer Etymologie gegenüber manchen Konjunktionen, an erster Stelle bei *lorsque* und *parce que*. Was zunächst *lorsque* anbetrifft, so wird das Wort allerdings meist richtig mit *als* bezw. *wenn* übersetzt. Trotz alledem darf der Schüler nicht in dem Glauben belassen werden, daß mit *als* oder *wenn* das punctum saliens

1) Näheres in meiner bez. Programmschrift, Halberstadt 1905.

der Sachlage bei *lorsque* auch nur berührt ist. Bloße Übersetzungsfertigkeit würde ihn gegenüber zahlreichen Textstellen im Stich lassen, deren Verständnis erst dann möglich wird, wenn *lorsque* als nach Analogie etwa von *maintenant que, au moment que* gebildet und als nach Analogie etwa von *puisque* zusammengezogen angeschaut und demzufolge nicht als einfache Konjunktion, sondern als eine Verbindung eines circonstanciel de temps mit einer Konjunktion gelesen wird.[1] Eine derartige Anfassung des Wortes ist im übrigen deswegen nötig, weil der Schüler sonst auch nicht gegenüber *quand* und *si* das richtige Augenmaß gewinnt und im Zusammenhang damit nicht einsehen lernt, weshalb im besonderen mancher mehr oder weniger abgeschlossene Sprachkreis wie etwa die Sprache der Naturwissenschaften Veranlassung hat, von *lorsque* einen hervortretend häufigen Gebrauch zu machen. Wie sich *lorsque* zu den Übersetzungsmarken *als* und *wenn* verhält, so *parce que* zu *weil*, bei welcher Verdeutschung es gleichfalls nicht sein Bewenden haben darf, ohne daß das Wort bei gewiesener Gelegenheit in seine Bestandteile zerlegt, in seinem präpositionalen, pronominalen und konjunktionalen Stück zu deutlicher Anschauung gebracht wird. Die Auflösung des Wortes aber in dieser Richtung bedeutet für den Schüler nicht nur eine gewisse prinzipielle Anregung, gelegentlich auch einmal sprachliche Gebilde unter die Lupe zu nehmen, sondern vermittelt ihm auch die positive, praktisch sehr fördersame Einsicht, weshalb *parce que* = *dadurch, daß* die nachdrücklichste der Begründungsformeln ist, warum es verglichen mit dem wie *lorsque* entstandenen *puisque* nur eben einen Grund einführen kann, der als ein neues Moment der Rede geltend gemacht wird und wie weit der Gebrauch des durch die Übersetzung *durch* oder *von* auch nicht entfernt erschöpften *par* reicht.[2] Es versteht sich, daß bei einem solchen Verfahren analoge Verbindungen nicht unbenutzt bleiben

1) Ein Beispiel:

Quoi! vous vous opposez à ma félicité?
Et, *lorsqu'à* mon amour je vois chacun se rendre . . .
Je vous ai toujours souhaité pour époux,
*Lorsqu'*en satisfaisant à mes vœux les plus doux,
J'ai vu que mon hymen ajustait vos affaires;
Mais, *lorsque* nous avons les destins si contraires,
Je vous chéris assez, dans cette extrémité,
Pour ne vous charger point de notre adversité.

Molière, Femmes savantes, V, 5.

2) Ein Beispiel:

L'Institut national devait échapper à ce double écueil, non pas, . . . *parce qu'*il lui était ordonné de correspondre avec toutes les sociétés savantes du monde, . . . mais *par* les conséquences nécessaires de la disposition . . .

Arago, Monge. Weidmannsche Ausgabe S. 56.

dürfen, daß also, wie neben *lorsque* die sehr ähnliche Konjunktion *puisque*, so neben *parce que* Verbindungen wie *de ce que*, *sur ce que* und vor allem *jusqu'à ce que* zu stellen sind, was im letzten Grunde darauf herauskommt, daß an einer etwas besonders gestalteten Erscheinung durchgreifende Gepflogenheiten des Ausdrucks erläutert werden. Inwiefern dazu auch etwa *affaire*, *défaite*, *façon*, *hommage*, *mécontent*, *aussi*, *pourquoi*, *beaucoup*, *quoique* Gelegenheit geben, bedarf schwerlich der Ausführung.

Bei der inneretymologischen Erörterung von *parce que* ist es vor allem wichtig, *ce* klarzulegen. Dieses neutrale Demonstrativpronomen verdient für die hier zur Sprache gebrachte unterrichtliche Frage auch sonst die ernsteste Beachtung. Es begegnet in vielen in der zusammenhängenden Rede gang und gäben Formeln, die der Schüler in ihrer Struktur oft nicht völlig erfaßt, weil die Schulgrammatik dem durchaus noch lebenskräftigen demonstrativen Werte des pronominalen Bestandteils darin nicht genügend grundsätzlich gerecht wird. Die Übungssätze pflegen zwar dem Pronomen an und für sich angemessenen Platz an richtiger Stelle einzuräumen, aber der Schüler wird dabei mit einer sachlich nicht begründeten Einseitigkeit allzu nachdrücklich mit der abgeblaßten Bedeutung *es* befaßt, so daß er von dem Charakter des Pronomens in den mit *être* gebildeten Formeln kaum eine dem Geiste der französischen Sprache entsprechende Vorstellung gewinnt. Natürlich kann bei dieser Sachlage nicht erwartet werden, daß gewisse ganze Sätzchen, die das Pronomen enthalten, aber zu Formeln, ja selbst geradezu zu Vokabeln geworden sind, in ihrer die Tonfarbe der Rede bestimmenden Art mit wenigstens doch einem Anfang richtig einklingenden Empfindens verstanden werden und überdies den Ausdruck des Lernenden in grammatisch sicheren Geleisen leiten. Dahin gehört *cependant*, das grundlegend als ein Adverbium der Zeit angeschaut werden will, *c'est-à-dire*, das oft genug, selbst in Primanerheften, zu Korrekturen Veranlassung gibt, *c'est pourquoi*, dessen bei neu versetzten Obersekundanern sehr gewöhnliche Ergänzung durch *que* allein schon beweist, wie selten die Schüler sich aus eigenem Urteil mit dem pronominalen Subjekt des Sätzchens und gleichzeitig dem präpositionalen Kopf der relativischen Fortsetzung richtig abzufinden vermögen. Auch im Falle von *c'est . . . qui (que)*, *qui est-ce qui*, *qu'est-ce qui*, *est-ce que* und ganz besonders des begründenden *c'est que* ist genaue Erörterung nötig, wenn Fertigkeit und Verständnis, aktivisches und passivisches, Hand in Hand gehen soll. Auch läßt sich auf diesem Wege die Neigung der Schüler, *c'est . . . qui (que)* verhältnismäßig häufiger als die Franzosen zu gebrauchen, mit Erfolg abschwächen.

An der Peripherie des unterrichtlich anziehenden Wörter- und Formelkreises, dem ich näher getreten bin, liegen *ne-pas*, *ne-point*, *ne-personne*,

ne-rien, ne-que, bien und *la plupart, peut-être (que), au travers.* Viele neuere Lehrbücher legen ihre auf ihrer grundlegenden Bedeutung aufgebaute Behandlung erfreulicherweise bereits nahe. Was *à peu près* angeht, das in diesem Zusammenhange nicht vergessen werden darf, so wird die Beschränkung seiner Wiedergabe auf *beinahe, ungefähr* die Erkenntnis des wirklichen Sachverhalts bei dem Gebrauch der Formel, die ja nicht auf die Feststellung eines irgendwie gegebenen Quantitäts-, sondern eines Qualitätsverhältnisses gerichtet ist, dem Schüler so lange vorenthalten, als nicht andere beliebig zusammengefügte Verbindungen *(à moi près, à la Russie près)* daneben gestellt werden.

Soweit obige Mitteilungen und Schlußfolgerungen aus der Praxis Anklang finden, wird man eben damit auch darin meiner Meinung sein, daß bei einem Unterricht in einer lebenden Sprache, der mit der Absicht betrieben wird, nicht nur brauchbares, sondern vor allem entwickelungsfähiges Wissen herzustellen, es bei einem bloßen Positivismus des Verfahrens nnd andererseits der Leistung der Schüler nimmermehr sein Bewenden haben darf. Gerade die weitgehend als utilitarisch sich kennzeichnenden Ansprüche, welchen der neufremdsprachliche Unterricht in der Gegenwart aus guten Gründen gegenübersteht, setzen für ihre Verwirklichung eine sorgfältige philologische Durcharbeitung des Lehrstoffs unter teils sprachphilosophischen, teils logischen Gesichtspunkten voraus.

Möchte das in unseren Tagen neu auflebende philosophische Interesse und die wieder steigende Wertschätzung nachgewiesener philosophischer Befähigung wie bereits dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht so auch den neufremdsprachlichen Lehrfächern zugute kommen, — im Sinne einer von der Innenseite des sprachlichen Lebens heraus wirkenden Befruchtung ihrer Methode!

---

5. Das Übersetzen ins Französische und Englische.

Von Professor Dr. Huendgen (Aachen).

Nachfolgende Ausführungen, die inhaltlich mit einem auf dem Rheinischen Neuphilologentage zu Cöln im Jahre 1906 gehaltenen Vortrage übereinstimmen, sollen nicht etwa der vielerwogenen Frage nähertreten, ob das Hinübersetzen das Erlernen der fremden Sprache fördert oder hemmt. Sie gehen vielmehr von der in den preußischen Lehrplänen von 1901 ausgesprochenen Erwartung aus, daß diese „Übungen, durch welche der Schüler allmählich von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdrucke desselben Gedankens in anderm sprachlichen Gewande geführt werden soll", nicht

unberücksichtigt bleiben. Soll aber das Übersetzen in unsern Schulen geübt werden, so tritt die wichtige Frage an uns heran: Wie ist dieser Zweig des fremdsprachlichen Unterrichtes zu pflegen, damit er möglichst reiche Frucht hervorbringt? Die Lösung dieser Frage wird nicht schwer sein, sobald wir den Zweck des Übersetzens richtig erkannt haben.

Die Übersetzungsaufgaben unserer Übungsbücher dienen zunächst zur praktischen Verwertung des in den entsprechenden fremdsprachlichen Vorlagen enthaltenen grammatischen Lehrstoffes. Durch die Übertragung soll der Schüler zeigen, daß er das neue Pensum in sich aufgenommen hat, daß er es völlig beherrscht. Die Erbringung dieses Beweises kann und darf aber nicht als der einzige Zweck der Übungsstücke angesehen werden. Der alte Satz „repetitio est mater studiorum" kann auch beim neusprachlichen Unterricht nicht genug beherzigt werden. Wo aber bietet sich eine reichlichere Gelegenheit zu unaufdringlichen und unauffälligen Wiederholungen als gerade beim Übersetzen? Es wäre jedoch verfehlt, wollte man die Wiederholungen auf die Grammatik beschränken. Denn die deutschen Stücke bieten auch zur Befestigung und Bereicherung des Wort- und Phrasenschatzes, vor allem aber zu stilistischen Übungen und damit zur Vorbereitung der freien Arbeiten die beste Grundlage. Wie solche an die Übersetzungstexte anzuknüpfenden Übungen eingerichtet werden können, mögen die folgenden Erörterungen, die zum großen Teil das Ergebnis einer langjährigen Praxis sind, dartun.

Der Übersicht halber sei der Stoff nach den drei Klassenstufen gruppiert.

In Sexta und Quinta der lateinlosen und der Reformanstalten sowie in Quarta der übrigen Anstalten darf auf Übertragungen ins Französische verzichtet werden. Denn die fremdsprachlichen Vorlagen unserer Lehrbücher bringen im allgemeinen eine solche Fülle sprachlichen Anschauungsmaterials, daß der grammatische Lernstoff auf induktivem Wege erlernt und die gewonnenen Ergebnisse durch zahlreiche Übungen fest eingeprägt werden können. Sie bieten gleichfalls viele Gelegenheit zur Wiederholung des auf dem Gebiete der Formenlehre bereits durchgenommenen Pensums und des erworbenen Wortschatzes. Auf solche Übungen näher einzugehen, würde die Grenze meiner Aufgabe weit überschreiten. Indessen glaube ich auf kurze Bemerkungen über die Art dieser Belehrung nicht ganz verzichten zu dürfen, ohne den Beweis für meine Behauptung schuldig zu bleiben.

Der doppelte Zweck der Einübung und Befestigung der Formenlehre und des Wortschatzes an den französischen Texten kann durch folgende Mittel erreicht werden. Man ersetzt: das substantivische Subjekt durch ein pronominales und umgekehrt, das prädikative Substantiv durch ein

Adjektiv, man fügt zum Substantiv ein possessives, demonstratives, indefinites Pronomen, ein Numerale, ein Adjektiv hinzu, oder vertauscht ein bereits vorhandenes Attribut der genannten Art mit einem andern, man setzt ein präpositionales Attribut zum Substantiv, verwandelt den Singular in den Plural und umgekehrt, fügt ein Substantiv zu einem bereits vorhandenen hinzu, ersetzt das Substantiv oder Adjektiv durch einen der gleichen Wortklasse entnommenen synonymen oder heterogenen Begriff, die eine Verbalform durch eine andere, zunächst mit Vertauschung der Person, dann auch mit Vertauschung der Zeiten, verwandelt einen affirmativen Satz in einen negativen oder interrogativen Satz, dem die entsprechende Antwort folgt. Diese Übungen können nach voraufgegangenem Lautkursus, in dem auch die elementarsten grammatischen Vorgänge (Pluralbildung, Kongruenz des Adjektivs, Präsens von avoir und être) zur Sprache gekommen sind, gleich bei den ersten Lektionen einsetzen. Die bei dem erwähnten Lautkursus durchgenommenen Vokabeln werden hierbei gute Dienste leisten. Einige Beispiele mögen das Gesagte erläutern[1]: La rose est une fleur. Änderungen: La rose est belle, cette rose est belle, ces roses sont belles, elle est belle, elles sont belles, est-elle belle?, sont-elles belles?, und mit Vorsetzung des Substantivs: la rose est-elle belle?, les roses sont-elles belles? La rose est blanche, rouge, jaune, les roses sont blanches etc. Mit Hinzufügung von Attributen: ta rose, sa rose etc. est belle, tes (ses) roses sont belles, les roses de votre jardin, dans votre jardin, de votre sœur etc. sont blanches. Um weitere Änderungen zu veranschaulichen, wählen wir den Satz: Ma sœur a plusieurs roses. Vertauschung der Attribute: ma sœur a deux, trois, dix, cent, mille roses. Hinzufügung von Satzteilen: la sœur de mon ami a quatre roses blanches, ces sœurs ont trois roses rouges; Fragesatz: Combien de roses ont-elles (a-t-elle)? Quelle(s) rose(s) a-t-elle? Comment sont les roses, est la rose? Tu as trois roses, vous avez six roses, ils (ces élèves) ont deux roses, elles (mes tantes) ont mille roses. Ich füge noch ein Beispiel für Wortvertauschungen hinzu: L'armée saxonne est brave: l'armée de la Saxe, les soldats de la Saxe, les soldats saxons. Aus cette capitale est située sur l'Elbe entsteht der Satz: Cette grande ville est située etc., statt: Dieu est le créateur de l'homme sagen wir: Dieu est le roi des hommes, le roi du ciel usw. Auch können schon Übungen zu losen Verbindungen von Sätzen angestellt werden: Le roi a une flotte; il a une armée: Le roi a une flotte et une armée. Je suis Allemand; tu es Français.

1) Die Sätze sind den ersten Lektionen des an vielen höheren Schulen Preußens eingeführten Elementarbuches von Ploetz-Kares entnommen.

Die Schüler finden den Gegensatz und schieben die Konjunktion „mais" ein. Noch interessanter und belehrender werden diese Übungen von dem Zeitpunkte an, wo die Erlernung der regelmäßigen Konjugation und des persönlichen Fürwortes einsetzt. An Stelle jeder Theorie möge ein Beispiel treten. Mit dem Satze: J'ai trouvé ma plume werden folgende Übungen verknüpft: Je l'y ai trouvée, l'y ai-je trouvée?, ne l'y ai-je pas trouvée? tu ne l'y trouves pas, il (mon frère) ne l'y trouve pas, elle (ma sœur) ne l'y trouva pas, vous ne les y avez pas trouvées, ne les y aviez-vous pas trouvées?, (mes amis) les y eurent-ils trouvées, (vos sœurs) ne les y trouveront-elles pas? etc. Bei zusammenhangendem Inhalte werden, wie es auch in vielen Übungsbüchern angedeutet wird, Umbildungen nach einer bestimmten Richtung hin konsequent durchgeführt, z. B. durch Vertauschung der Personen, der Zeiten, durch Verwandlung des Singularis in den Plural und umgekehrt.[1]

Wenn es sich aus dem Gesagten ergibt, daß das Hinübersetzen auf den Anfangsstufen entbehrlich ist, so wird es sich empfehlen, an dieser Folgerung in der Praxis festzuhalten. Durch Verzicht auf das Hinübersetzen erleichtern wir dem Schüler seine ohnehin umfangreiche und anstrengende Aufgabe. Hat doch der Sextaner, der mit dem Französischen seine Sprachstudien beginnt, vielleicht eine größere Arbeit zu leisten als der gleichalterige, oft mehr beanlagte Gymnasialsextaner. Während dieser sein Hauptaugenmerk auf die Einprägung der fremden Vokabeln und der allerdings schwierigen und umfangreichen Formenlehre zu richten hat, muß der mit dem Französischen beginnende Schüler neben dem Erlernen der Vokabeln und der Formen noch manche andere Aufgabe erfüllen. Er muß seine häufig sehr widerspenstigen Sprachorgane fremden Lauten gefügig machen, muß Wortakzent und Satzmelodie, konsonantische und vokalische Bindung beobachten, er muß sein Ohr für die Aufnahme fremden Sprachstoffes empfänglich machen und auf richtige Wortstellung achten. Verschieben wir also das Hinübersetzen auf eine spätere Stufe, so erweisen wir ihm eine große Wohltat. Wir dürfen es ohne Bedenken tun, da seine sprachliche Belehrung, wie wir gesehen haben, nicht beeinträchtigt wird. Wenn wir übrigens all die ebenerwähnten Aufgaben des Anfangsunterrichtes in Erwägung ziehen, wenn wir den reichen Stoff des Elementarbuches so ausbeuten, wie oben gezeigt wurde, wenn wir ferner auch die im Anhange unserer Übungsbücher verzeichneten Gedichte und Lesestücke berücksichtigen,

1) Die Übungen, die an die Texte der Übungsbücher angeschlossen werden können, sind so zahlreich und so mannigfacher Art, so belehrend und den Unterricht so belebend, daß ich mir vorbehalte, in einer besondern Abhandlung darauf zurückzukommen.

wenn wir endlich die wöchentlich wiederkehrenden Reinarbeiten, deren Vorbereitung und Besprechung bei den meist überfüllten Klassen mit vielen Umständen verknüpft ist, regelmäßig erledigen, so bleibt für andere Arbeiten wohl kaum noch Zeit übrig. Es soll damit aber nicht gesagt sein, daß die deutschen Übersetzungstexte ganz überflüssig seien. Ich glaube vielmehr die Erfahrung gemacht zu haben, daß sie der Form nach zu Diktaten und inhaltlich zu Sprechübungen sich gut verwerten lassen. Auch kann der Lehrer sie für die an die französischen Vorlagen anzuknüpfenden Übungen mit Nutzen zu Rate ziehen.

Wenn der Schüler auf den untersten Klassen die erwähnten Übungen mitgemacht hat, muß er so viel Sprachstoff in sich aufgenommen und eine solche Geläufigkeit in der praktischen Verwendung und Verwertung dieses Sprachstoffes erlangt haben, daß er der schwierigeren Aufgabe des Hinübersetzens, die auf den folgenden Stufen seiner harrt, eher gewachsen ist, zumal da seine geistige Reife an Schnelligkeit der Auffassung und an Schärfe des Urteils inzwischen gewonnen hat. Ehe wir aber an die neue Aufgabe herantreten, müssen wir feste und bestimmte Grundsätze aufstellen, die uns für die einzuschlagende Methode als Norm dienen sollen. Ein solcher Grundsatz ist: Man lasse keinen Satz in die fremde Sprache übertragen, der nicht vorher nach Inhalt und Form gründlich vorbereitet worden ist. Wir müssen es durchaus vermeiden, daß der Schüler beim Hinübersetzen fortgesetzt auf Hindernisse stößt und somit die Freude an der neuen Arbeit verliert; wir müssen es verhindern, daß die fremde Sprache gleichsam zerhackt wird, daß wir ein Sinnganzes nur brockenweise und oft begleitet von unartikulierten Verlegenheitstönen zu Gehör bekommen. Wir müssen den Sprachstoff vielmehr so bereiten, daß er wie ein munterer, klarer Quell aus dem Munde des Schülers hervorsprudelt, um in dem kritischen Ohre des Lehrers und der Mitschüler reiner Töne süßen Wohllaut zu erzeugen, mit andern Worten: die Übersetzung soll frei sein von grammatischen Verstößen und harmonisch rein gestimmt in Wort- und Satzton. Diese Forderung wird erfüllt, wenn die französischen Stücke, nach denen die deutschen Texte meistens zugeschnitten sind, nach Grammatik, Vokabelschatz und Aussprache gründlich besprochen worden sind und ihr Inhalt durch Sprechübungen sich dem Schüler fest eingeprägt hat. Wenn durch diese Vorarbeiten der Boden geebnet ist, dann beauftrage man den Schüler die zu übersetzende Stelle für sich durchzulesen. Besser ist es noch, daß der Lehrer bei geschlossenen Büchern den Satz vorliest. Dann fragt er, welche Wörter unbekannt sind oder Schwierigkeiten bereiten. Nach Beseitigung der Hindernisse kann die Übersetzung vor sich gehen, worauf die Korrektur etwaiger Fehler durch die Klasse erfolgt. Gleich im Anfange kann man

auch einen Übergangsmodus wählen, indem man nach dem Inhalt des Satzes in französischer Sprache fragt, worauf der Schüler mit der entsprechenden Antwort die Übersetzung gibt.

Die mündliche Erarbeitung der Übersetzung in der Klasse ist der noch vielfach bestehenden dem Betriebe der klassischen Sprachen entlehnten Methode der häuslichen schriftlichen oder mündlichen Vorbereitung entschieden vorzuziehen. Wir vermeiden damit eine Menge von Fehlern, verhindern das lange Unlust und Mutlosigkeit erzeugende Nachdenken, dessen Spuren so mancher Federhalter unverdienterweise zu tragen hat, und gewähren dem Schüler damit manche Minute freier Zeit, die er in Gottes schöner Natur zubringen kann, um seinen Gliedern Bewegung, seinen Nerven Stärkung und seinen gebleichten Wangen einen Schimmer von dem göttlichen Lichte zu verschaffen, das die ῥοδοδάκτυλος ἠώς am weiten Horizonte hinzaubert. Wir wirken auch erzieherisch auf ihn ein, indem wir ihn davon abhalten, daß er zu fremder, namentlich zu unerlaubter Hilfe seine Zuflucht nimmt.

In Quarta beschränken sich die an die Übersetzung anzuknüpfenden Nebenarbeiten auf grammatische und lexikalische Fragen. Es werden Übungen veranstaltet, wie sie bei Besprechung der französischen Stücke auf den Anfangsstufen erwähnt worden sind, von ganz elementaren Übungen selbstverständlich abgesehen. Eine fruchtbare Arbeit besteht auch darin, daß man die Schüler durch Fragen die verschiedenen Satzteile ermitteln läßt. Haben wir z. B. den deutschen Satz: „Mein Freund hat den Sommer auf dem Landsitze seines Onkels zugebracht“, so stellt der Lehrer oder noch besser der Schüler die Subjektsfrage: Qui a passé l'été?, die Objektsfrage: Quelle saison a-t-il passée?, die Frage nach dem Adverb: Où a-t-il passé l'été und die Attributsfrage: Dans quelle maison a-t-il passé l'été?.

Auf der Mittelstufe werden diese Übungen fortgesetzt. Für den Umfang muß der Standpunkt der Klasse maßgebend sein. Indessen haben die deutschen Übungsstücke hier bereits einen vornehmeren Zweck zu erfüllen. Hier handelt es sich darum, die starre Form, in die der Verfasser des Übungsbuches seine Gedanken gegossen hat, zu sprengen, um eine individuellere Behandlung des Textes seitens des Schülers zu erzielen; hier handelt es sich darum, die freien Arbeiten, die als das Endziel des fremdsprachlichen, namentlich des französischen Unterrichts angestrebt werden sollen, stufenweise vorzubereiten. Die Behandlung dieser Aufgabe, auf die auch in den Lehrplänen viel Gewicht gelegt wird (vgl. die eingangs angeführte Stelle!), möge der Schwerpunkt dieser Darlegungen sein.

Zu dem genannten Zwecke können Übungen in ungeheurer Menge veranstaltet werden; denn beide Fremdsprachen bieten die Möglichkeit, ein

und denselben Gedanken in mannigfachster Weise zu modellieren und mehrere Gedanken in die verschiedensten Beziehungen zueinander zu bringen. Bei diesen Stilarten kommen folgende Hauptkategorien in Betracht: 1. Von zwei oder mehreren Hauptsätzen wird einer oder mehrere in ein subordiniertes Verhältnis gebracht. 2. Haupt- und Nebensatz oder Nebensätze verschiedenen Grades werden koordiniert. 3. Die eine Art der Subordination wird durch eine andere ersetzt, oder einer der Nebensätze wird zum Hauptsatz erhoben. 4. Präpositionale Wendungen oder andere Satzteile werden zu Sätzen erweitert. 5. Nebensätze werden abgekürzt durch den Infinitiv, das Partizip oder das Gerundium. 6. Der Satz (das Satzgefüge) wird von einem verbum finitum abhängig gemacht. Der Umfang dieser Übungen soll anfangs beschränkt sein, und die Übungen selbst werden sich in einfachen Formen halten müssen. Je weiter indessen der Schüler fortschreitet, um so größer werden auch die an ihn zu stellenden Anforderungen. Es ist einleuchtend, daß, um den Schüler richtig anzuleiten, der Lehrer die Art der Umformungen mit kurzen Worten, etwa im Kommandoton, angibt. Hierbei müssen sämtliche zur Einleitung der Nebensätze dienenden Konjunktionen, Pronomina und Adverbia gut eingeprägt werden, da sie zum eisernen Bestande des Sprachwissens gehören.

Während auf der Mittelstufe der Lehrer die Stilübungen in der Regel selbst in die Hand nimmt, spielt er auf der Oberstufe eine mehr passive Rolle, um den Schüler in seinem selbständigen Denken nicht zu bevormunden. Er überläßt ihm die Wahl, seiner Geschmacksrichtung Ausdruck zu geben. Sind nicht alle Stilmöglichkeiten vom Schüler angegeben worden, so kann er nachträglich seine Wünsche äußern. Einige Beispiele mögen das Gesagte beleuchten. In Ploetz-Kares, Übungsbuch C, S. 251, heißt es: „Louvois hatte sich bemüht, dem Könige zu beweisen, daß die Verwüstung von Trier notwendig sei; aber der König, dem es nicht an Menschlichkeit fehlte, hatte sich geweigert, seine Einwilligung zu geben.“ An diesem Satze kann man folgende Umbildungen vornehmen: 1. Statt der koordinierenden Konjunktion „aber“ setzen wir die subordinierende: Quoique (bien que) L. se fût efforcé de prouver au roi que la dévastation de Trèves était nécessaire, le roi avait refusé de donner son consentement. 2. Der Gegensatz kann auch mit tandisque gegeben werden. 3. Die Untersuchung des logischen Verhältnisses des attributiven Nebensatzes zum Hauptsatze führt zur kausalen Auffassung. Statt „le roi qui ne manquait pas“ sagt der Schüler: Comme le roi ne manquait pas. Soll „comme“ mit „parce que“ vertauscht werden, so weiß er, daß der Nebensatz besser nachsteht. 4. Die Abkürzung des Nebensatzes durch das Partizip ist die nächste Umformung. 5. Das Subjekt „Verwüstung“ wird durch einen Subjektsatz

gegeben: prouver qu'il faudrait détruire Trèves. 6. Der Satz wird abhängig gemacht von Verben wie je ne doute pas, il est clair, il semble, il paraît, je n'ignore pas, savez-vous usw. Ein anderes Beispiel S. 252 soll die Möglichkeit weiterer Übungen dartun. Der Satz lautet: „Louvois ist bis zu seinem Tode Minister geblieben, weil man seine Dienste nicht entbehren konnte. Aber die Zeit seiner Gunst war längst vorüber; es wird sogar behauptet, daß, als er starb, seine Verhaftung für den folgenden Tag beschlossen war." Umbildungen: 1. Das Adverbiale „bis zu seinem Tode" wird zu einem Nebensatz erweitert: jusqu'à ce qu'il mourut. 2. Die Konjunktion „aber" kann wieder mit quoique vertauscht werden. 3. Der Adverbialsatz „als er starb" wird abgekürzt: au moment de sa mort. 4. Das Subjekt „seine Verhaftung" wird in einen Objektssatz verwandelt: on avait résolu de l'arrêter. 5. Der an letzter Stelle ausgesprochene Gedanke wird konditional wiedergegeben: on prétend mêmè que s'il n'était pas mort, on l'aurait arrêté.

Um zu zeigen, wie viele Gestaltungen bisweilen kleine Sätze annehmen können, diene das folgende Ploetz-Kares C, S. 179 entnommene Beispiel: „Robert der Starke hatte gehofft, die Heiden zu überraschen. Aber diese waren auf ihrer Hut: sie warfen sich in die Kirche des Ortes und verschanzten sich daselbst." Diese Gedanken kann man in folgender Weise zur Darstellung bringen: Loin d'être surpris les païens se lancèrent dans l'église et s'y barricadèrent, pour s'y barricader. En se lançant dans l'église, les barbares se barricadèrent. Après s'être lancés . . ., les barbares . . . . . A peine les païens se furent-ils lancés qu'ils se b. An Stelle von à peine que folgen nun auch die andern temporalen Konjunktionen, die den Schüler an das 2. Plusqueparfait erinnern sollen. Weiter: Une fois entrés dans l'église, les barb. . . . Avant de se barricader les païens pénétrèrent dans une église. Avant que les païens se barricadassent. . . . Les païens qui cherchaient à se barricader se lancèrent . . . Les barbares pénétrèrent dans l'église où ils se barricadèrent. Si les barbares n'avaient pas pénétré dans l'église ils n'auraient pu se défendre. Sans se lancer dans l'église, sans la prise de l'église (was freilich kakophonisch wirken würde), les païens n'auraient pu se barricader. Comme les barbares s'étaient lancés dans l'église, ils pouvaient se défendre. Ayant pénétré . . . Les barbares étaient tellement sur leur garde qu'ils pénétrèrent . . . Les barbares se barricadèrent dans une église; tant leur précaution était grande.

Endlich möge noch eine Art schriftlicher Arbeiten Erwähnung finden, die man den Schülern der Mittelklassen mit Nutzen stellen kann. Es sollen zwei kleine inhaltlich verwandte Hauptsätze gebildet und diese Sätze in möglichst mannigfache logische Beziehungen zueinander gebracht werden. Es

mag nicht überflüssig erscheinen, wenn ich eine solche von einem Tertianer angefertigte Arbeit folgen lasse. Der Schüler hatte folgende Sätze gewählt: Le garçon avait terminé ses devoirs. Il alla jouer dans le jardin. Die Lösung der Aufgabe hatte folgendes Ergebnis: 1. Kausales Verhältnis: Comme le garçon avait terminé ses devoirs, il alla ... Ayant terminé s. d., le garçon alla ... 2. Temporales Verhältnis: Lorsque (quand, dès que) le garçon eut terminé s. d., il alla. A peine le garçon eut-il terminé s. d. qu'il alla ... Après avoir terminé (ayant terminé) s. d., le garçon alla ... Le garçon termina ses devoirs avant d'aller (avant qu'il allât) ... 3. Finales Verhältnis: Le garçon termina ses devoirs afin qu'il pût jouer, afin de jouer, pour jouer ... 4. Konzessives Verhältnis: Quoique le garçon n'eût pas encore terminé s. d., il alla ... 5. Konsekutives Verhältnis: L'enfant avait terminé s. d., de sorte qu'il pouvait jouer. 6. Konditionales Verhältnis: Si le garçon terminait ses devoirs, il jouerait. Si le garçon n'avait pas terminé s. d., il ne jouerait pas (il n'aurait pas joué). 7. Attributives Verhältnis: L'enfant qui jouait dans le jardin de son oncle, avait terminé s. d., l'enfant qui avait terminé s. d., jouait ... Die angeführten Beispiele mögen genügen, um die Mannigfaltigkeit der freien Bewegung darzutun. Interessant ist es auch, gelegentlich derartige Sätze in andere Sprachen übertragen zu lassen. Für das Englische wird dann der Reichtum temporaler Konstruktionen mit ihren Abkürzungen in die Erscheinung treten, für das Lateinische die große Zahl der Konjunktionen und Adverbia mit ihren verschiedenen modi und tempora sowie die Abkürzung durch das participium absolutum.

Die Behandlung des Englischen in Untertertia richtet sich nach den für den französischen Unterricht aufgestellten Grundsätzen. Auch hier sollen an Stelle des Hinübersetzens zahlreiche Übungen an die englischen Texte angeschlossen werden. Da indessen die englische Formenlehre so einfach ist, daß sie im großen und ganzen bereits im ersten Jahre bewältigt wird, so können nach meiner Erfahrung schon am Schlusse des Jahres zunächst Retroversionen der durchgenommenen englischen Stücke, dann auch direkte, jedoch vorbereitete Übertragungen mit stilistischen Übungen vorgenommen werden. Wie derartige Stilübungen eingerichtet werden können, soll ein Beispiel, das zugleich als Typus für englische Stilübungen überhaupt gelten möge, veranschaulichen. Die „Ready Wit" überschriebene Anekdote des Elementarbuches von Dubislav und Boek wird vom Lehrer Satz für Satz ins Deutsche übertragen. Nach Rückübersetzung des ersten Satzes, die lautet: „A French soldier taken prisoner in the battle of Blenheim was brought into the presence of the Duke of Marlborough", erfolgt die Zerlegung des Satzgefüges in zwei Sätze: A French soldier was taken prisoner and brought into the presence... Hierauf wird dem abgekürzten Nebensatze die volle

Form a) eines temporalen, b) eines attributiven Nebensatzes gegeben: a) When a French soldier had been taken prisoner, he was brought . . . b) A French soldier, who had been taken prisoner, was brought. Der zweite Satz: „Admiring the man's fine figure and warlike air the Duke said to him" wird ebenfalls in zwei Hauptsätze zerlegt: The Duke admired . . and said. Es folgt dann die Verbindung Hauptsatz + Attributssatz: The Duke, who admired, said . . ., ferner die Verbindung Hauptsatz + Temporalsatz, und zwar a) vorzeitig: After [when, as] the Duke had admired... he said.. Having admired, after admiring... ...the Duke said. b) Gleichzeitig: When (as, while) the Duke admired [was admiring], he said. When (while) admiring, on admiring... the Duke said. c) Nachzeitig: Before the Duke addressed the prisoner, he admired... Before addressing . . the Duke admired. Durch diese Übungen lernen die Schüler schon jetzt die Formen des Partizipiums und des Gerundiums und deren Unterschied kennen. Die beiden Sätze werden nun vereinigt, 1. attributiv, was in zweifacher Weise geschehen kann: A French soldier taken prisoner was brought into the presence of the Duke of Marlborough, who admired; oder: The Duke admired the figure of a soldier who had been taken prisoner and brought... Eine zweite Möglichkeit der Vereinigung der beiden Sätze wird durch temporale Konjunktionen geboten: When a French soldier had been taken prisoner and brought into the presence of the Duke, the latter admired... Den Schluß der Anekdote bildet die Anrede des Herzogs, die in die indirekte Form übertragen wird. Eine schriftliche Fixierung solcher Übungen, sei es als Haus- oder Klassenarbeit, ist für den Anfang sehr zu empfehlen. Diese Aufgaben werden dem Schüler erleichtert, wenn die in Frage kommenden Übungen, durch Buchstaben abgekürzt, an die Tafel geschrieben werden, z. B. I (Erster Satz) a) h + t (= Hauptsatz + Temporalsatz). b) h + a (Hauptsatz + Attributssatz). c) 2 h (zwei Hauptsätze). II (Zweiter Satz) a) h + a usw. I + II a) h + t. b) h + f (Finalsatz).

Es liegt auf der Hand, daß solche Übungen nicht stets einwandfreies Englisch und Französisch ergeben. Das ist auch nicht so schlimm. Die Hauptsache ist, daß der Schüler sich vielseitig im freien Gebrauch der Sprache bewegen lernt. Dem Lehrer bleibt es ja immerhin überlassen, auf die besseren Konstruktionen aufmerksam zu machen. Es ist übrigens auch nicht nötig und aus zeitlichen Gründen nicht immer erwünscht, so viele Übungen mit ein und demselben Satze vorzunehmen.

Will man die Behandlung des deutschen Textes in den oberen Klassen noch freier gestalten, so liest man dem Schüler eine Stelle vor und veranlaßt ihn, sie nur inhaltlich wiederzugeben. Mit dieser Übung rücken wir dem Ziele einen guten Schritt näher. Die gleich günstige

Wirkung wird erreicht durch Wiederholung des in der letzten Stunde durchgenommenen Übungsstoffes, sei es in dialogischer oder monologischer Form. Ich möchte dem Monolog den Vorrang einräumen. Die Kritik üben die Mitschüler, nachdem sie alles, was ihnen während des Vortrages aufgefallen ist, in einer frei gebliebenen Ecke ihres Tagebuches, deren es ja viele gibt, nach Fehlerkategorieen geordnet aufgeschrieben haben. Daß eine schriftliche Darstellung solcher Monologe von großem Nutzen für die freie Reinarbeit ist, unterliegt keinem Zweifel. Sie darf daher nicht vernachlässigt werden.

Um die freie Arbeit ihrer Vollkommenheit möglichst nahe zu bringen, dürfen grammatische Unterweisungen und Wiederholungen des Wortschatzes bei der Übersetzung auch auf der Oberstufe nicht versäumt werden. Die grammatischen Wiederholungen, die, wie es in den preußischen Lehrplänen heißt, durch die sogenannten grammatischen Vertiefungen nicht ersetzt werden können, werden zum großen Teil durch die Stilübungen bedingt. Muß sich der Schüler nicht stets der Gesetze über den Gebrauch des Konjunktivs bewußt werden, wenn er aufgefordert wird, einen Konzessivsatz zu bilden oder einen Satz mit avant que, je ne doute pas, je crains, sait-il, il semble usw. einzuleiten? Muß er nicht an die Tempuslehre denken, wenn er dès que usw. gebrauchen, wenn er einen Bedingungssatz, eine oratio obliqua anwenden soll, muß er nicht die Lehre von der Inversion sich ins Gedächtnis zurückrufen, wenn er à peine que oder Fragesätze bilden soll?

Nicht minder wichtig sind die Wiederholungen auf dem weiten Gebiete des Wortschatzes und der Phraseologie. Eine freie Arbeit, der es an Lebendigkeit der Darstellung und Frische des Ausdrucks gebricht, ist wie ein Baum, der wegen des magern Bodens, in dem er steht, der grünen Blätterfülle und des prangenden Blütenschmuckes entbehrt. Daß es unsern Schülern an ausreichender copia verborum fehlt, ist eine alte Klage. Wie man dem Übel auch abhelfen mag, ich glaube, daß der Ersatz und die Umschreibung der in den Übungsstücken vorkommenden Begriffe auch ein Mittel ist, das dem Ziele entgegen führt. Dieser lexikalischen Aufgabe ist bereits bei Besprechung der Übungen auf der Unterstufe gedacht worden. Dort ist der Umfang des Wortschatzes noch verhältnismäßig gering. Auf der mittleren und oberen Stufe hingegen hat der Schüler durch die Lektüre und die Sprechübungen eine Menge neuer Vokabeln und Phrasen kennen gelernt, zu deren Wiederholung die deutschen Texte reiche Gelegenheit bieten. Im Übungsbuche von Ploetz-Kares C, S. 213 steht folgender Satz: „Sehr viele Leute tadeln das System der Preisbewerbungen." Für den Begriff „tadeln" sollen früher vorgekommene Wörter eingesetzt werden,

z. B. ne pas louer, être mécontent, ne pas être content, satisfait, ne pas trouver bon, haïr, ne pas approuver, désapprouver usw. Begegnet man dem Worte „sterben“, so werden sämtliche Ausdrücke für diese letzte Tätigkeit des Menschen aufgezählt. Hat man Zeit, so kann man auch der Unterscheidungsgabe des Schülers eine kleine Probe zumuten, indem man ihn veranlaßt, die gewonnenen Ausdrücke zu ordnen, nämlich: 1. natürliche Todesart: mourir, expirer, décéder; 2. unnatürlicher Tod, herbeigeführt a) durch rohe Gewalt: tuer, assassiner, empoisonner, assommer, massacrer, poignarder, étrangler, égorger, se suicider; b) durch höheren Willen: fusiller, exécuter, décapiter, guillotiner, pendre; c) durch Unglück: se noyer, étouffer usw. Das Aufzählen der entsprechenden Vokabeln anderer Sprachen kann gelegentlich auch gepflegt werden.

Eine weitere Übung zur Hebung des Wortschatzes besteht in der Zusammenstellung der zu einer Wortfamilie gehörenden Begriffe. Bei dem Worte attentive werden attent, attend, attention, attendant, attendance, attender, unattende, inattentive, inattention genannt. Stößt man auf Worte wie utile, so wird der Ausdruck für den Gegenbegriff genannt. Das Präfix veranlaßt zur Auffindung der andern die gleiche Wirkung erzielenden Präfixe wie mé, dé, dés, mal, ab und der Verbindung mit peu und demgemäß zur Aufzählung vieler Komposita. Gegenüberstellungen dieser Präfixe mit den englischen Vorsilben mis, on, ab, dis, mit dem deutschen un, miß, dem lateinischen dis, in, ab, de und, wenn man will, mit dem griechischen *α* privativum sind ebenso interessant wie vorteilhaft für die Belebung des Wortschatzes der andern Sprachen.

Ich halte es für besser, solche von den Lehrplänen vorgesehenen Aufgaben in den Übersetzungsstunden statt in der Lektürestunde zu erledigen. Wir verhindern dann, daß der lebendige Fluß der Darstellung beständig gehemmt, daß das literarische Kunstwerk zerbröckelt wird, wir verhindern, daß die Lichtblicke, die sich dem Schüler auf seiner Reise in die fremde Gedanken- und Kulturwelt eröffnen, durch den frostigen Nebel grammatischen und lexikalischen Beiwerks fortgesetzt getrübt werden.

Wenn wir die Übersetzungsstunde in der Weise, wie ich darzutun versucht habe, ausnutzen, so schaffen wir für unsere Schüler eine Palästra, auf der sie sich mit ihren Lehrern nach Herzenslust frei bewegen, auf der sie ihre sprachlichen Fähigkeiten im geistigen Turnier miteinander messen, auf der sie ihre Denk- und Urteilskraft munter herumtummeln können und aus der sie gestählt an Herz und Geist und mit dem Bewußtsein siegreichen Ringens hervorgehen werden als junge Männer, die das erworbene Sprachkapital ohne Bedenken in den Dienst unseres lieben Vaterlandes stellen können zur Stärkung seiner Kräfte für den immerwährenden Wettkampf der Völker

und zur Erhöhung seines Ansehens im Auslande. Wenn, sage ich, wir die Übersetzungsübungen so allseitig betreiben, dann werden wir Neuphilologen die Einigungspolitik, die auf den letzten allgemeinen deutschen Neuphilologentagen so erfolgreich angebahnt worden ist, fördern, und wir werden einen neuen Stein zu der Brücke liefern, welche die Kluft der Meinungsverschiedenheit überspannen soll. Und vielleicht wird dann der Augenblick nicht mehr ferne sein, wo die gemäßigten Reformer aus dem Lager der Ultrareformer den erlösenden Ruf vernehmen werden:

„Soyons amis, Cinna, c'est moi qui t'en convie!“

---

6. Aus einer Geschichtsstunde in Prima.

Von Prof. Dr. Froboese (Sangerhausen).

Wir wollen in der Schule keine Allerweltsgeschichte treiben, die deutsche Geschichte soll (abgesehen von der alten Geschichte) im Mittelpunkte des Interesses stehen, aber der Primaner darf doch nicht in Unkenntnis über das Wichtigste bleiben, das sich auf der großen Bühne der Weltpolitik abgespielt hat. Wie England zu seiner Machtstellung gekommen ist, gehört zu dem Lehrreichsten auf diesem Gebiete und verdient ganz besonders unsere Beachtung. Aus diesem Grunde ist es nicht zu entschuldigen, daß unsere Lehrbücher in — nicht seltener — Einmütigkeit die Eroberung Ostindiens, des Angelpunktes der englischen Weltstellung, sehr flüchtig, meistens nur so ganz beiläufig abmachen. Und doch ist der Kampf um Ostindien einer der allerwichtigsten und entscheidendsten Vorgänge der Weltgeschichte. Es kommt aber noch ein anderes Moment hinzu, das es wünschenswert erscheinen läßt, ein klareres Bild von dieser bewundernswerten Leistung angelsächsischer Tatkraft zu entwerfen. Es bietet sich bei einem näheren Eingehen auf die Eroberung des indischen Landes eine besonders günstige Gelegenheit, an viele Punkte der früheren Geschichte wieder anzuknüpfen und auf diese Weise die beste aller Repetitionen vorzunehmen, die zugleich die interessanteste ist. Freilich darf man den Vortrag nicht durch zu lange Abschweifungen unterbrechen, wenn man nicht in Gefahr kommen will, den Eindruck abzuschwächen; eine Frage hier und da ist jedoch sehr zweckdienlich und bewirkt, daß sich die Schüler nicht lediglich rezeptiv verhalten. Es soll auch nicht verlangt werden, daß der Lehrer alle Fingerzeige für Repetitionsfragen benutzt, die hier am Rande gegeben sind, sondern nach Bedürfnis und Geschmack mag er eine Auswahl treffen. Er kann auch diese Rückblicke auf Vortrag und Nacherzählen verteilen.

Im übrigen möge der folgende Versuch, der zuweilen nur eine Skizzierung sein kann, für sich selbst sprechen. Ich bemerke nur noch, daß wirklich — von geringfügigen Erweiterungen abgesehen — in einer Stunde das unten Gegebene vorgetragen wurde. Zur Repetition lag nur die Verfassung der Union vor, wie sie Neubauer am Ende des amerikanischen Befreiungskrieges skizziert. Sie wurde mit der Verfassung des Deutschen Reiches verglichen, dann die Ausbreitung der Union nach Neubauer kurz besprochen.

Zur Einleitung dient der Hinweis auf die Größe und Bedeutung Indiens; erstlich auf die Menge seiner Bewohner: ungefähr 300 Millionen, britisch Hinterindien eingerechnet, das sind $^3/_4$ der Einwohnerzahl Gesamt-Europas, sodann auf die Erzeugnisse des Landes, die die mannigfaltigsten und reichsten aller Länder der Erde sind, z. B. Reis, Baumwolle, Jute, Tee, Getreide, Häute, Opium, Indigo, Seide, Wolle, Zimt, Chinarinde, Elfenbein, Perlen, Edelsteine (Diamanten besonders in Dekan), Eisen, Steinkohlen, so daß die Hälfte der ganzen asiatischen Ein- und Ausfuhr auf Indien kommt. Aus alledem ergibt sich seine Wichtigkeit für die englische Machtstellung: kommen doch allein von den 390 Millionen der Einwohner des britischen Weltreiches, die beiläufig den vierten Teil der ganzen Menschheit ausmachen, 300 Millionen auf Indien. In dem Titel „Kaiser von Indien" findet diese überragende Bedeutung des indischen Besitzes ihren Ausdruck.

Alexanderzug! Schon Alexander den Großen zog das Wunderland mächtig an. Wann war sein indischer Feldzug? Wie weit drang er vor? Wann haben wir wieder von Indien in der Geschichte gehört? In der Entdeckungszeit. Wer

Vasko da Gama![1] hat den Seeweg nach Ostindien gefunden? Vasko da Gama. Es wird nun kurz erwähnt, daß nach den Portugiesen die Holländer, Dänen, Franzosen und Engländer sich an den Küsten festsetzten. Hierbei sind auf der Karte die Küsten Malabar und Koromandel sowie auch Kalikut zu zeigen.

Ganz anders nun als in Amerika lagen hier in Indien die Verhältnisse für die europäischen Entdecker. Im Lande des Kolumbus standen sich zwei gänzlich fremde, gänzlich verschiedene Kulturen gegenüber, soweit man von Kultur in Amerika überhaupt reden konnte. Eine Verständigung durch die Sprache war dort unmöglich, die Überlegenheit der Europäer aber so groß, daß die Amerikaner leicht überwältigt wurden. Vollständige Auflösung der amerikanischen Kultur, vollständige Neugestaltung waren die Folgen. Ganz anders in Indien. Nicht ganz Unbekanntes trat hier den Portugiesen und ihren Nachfolgern entgegen, die arabische Sprache, auch den Abendländern

---

1) Auch auf Almeida und Albuquerque kann noch hingewiesen werden, falls sie früher erwähnt wurden.

nicht unbekannt, bot die Möglichkeit der Verständigung, und die Europäer sahen sich nicht nur einer im Vergleich mit Amerika kolossalen Menschenmenge gegenüber, sondern fanden auch viel kräftigere Kulturen als dort vor, den Islam, den Brahmanismus und Buddhismus. Eine leichte Besitzergreifung wie in der neuen Welt war hier nicht zu erwarten, auch eine eigentliche Kolonisierung, schon wegen der dichten Bevölkerung, nicht möglich, sondern es galt einen gewaltigen Kampf zu bestehen, wenn die Fremdlinge sich zu Herren der indischen Reichtümer machen wollten. Welcher Nation wird nun das herrliche Land zur Beute werden? Nachdem sowohl die Portugiesen wie auch die Niederländer versagten, schienen zunächst die Franzosen die meiste Aussicht zu haben, respektive die französische ostindische Gesellschaft. In der Zeit Colberts, in der diese Gesellschaft gegründet wurde, konnte es noch sehr fraglich erscheinen, ob nicht Frankreich die erste See- und Kolonialmacht werden würde. Aber der siebenjährige Krieg, in dem nicht nur das kleine Preußen gegen übermächtige Feinde um seine Existenz rang, sondern in dem zugleich in Amerika, in Ostindien, in Afrika und auf den Meeren zwischen Frankreich und England um die Seeherrschaft und den Kolonialbesitz gekämpft wurde, brachte die Entscheidung zugunsten der Angelsachsen. Sie setzten sich damals auch in Bengalen (Karte!) fest, und zwar verdankte England hier wesentlich einem Manne den Erfolg, Robert Clive.

Was ist noch vom Brahmanismus, was von der Lehre des Buddha bekannt?

Minister Colbert! Ludwig XIV.!

Siebenjähriger Krieg!

Sehen wir uns nun die Verhältnisse des Landes etwas näher an, dessen Besitz so heiß erstrebt wurde. Die ältesten Bewohner waren, soweit unsere Kenntnis reicht, die Dravida, dann drangen schon in früher Zeit, man schätzt ungefähr 2000 v. Chr., die Inder, also Arier, durch den Kabulpaß (Karte!), das Volk der Sanskritsprache, in die Halbinsel ein. Von ihrer hohen Kultur zeugen z. B. die sogenannten arabischen Ziffern, die von Rechts wegen die indischen heißen sollten, da sie uns durch die Araber nur übermittelt worden sind. Diese Hindus traf also schon Alexander der Große an, der auch wie alle folgenden Eroberer, soweit sie nicht zur See ankamen, durch den Kabulpaß nach Indien zog. Es drangen auf diesem Wege nämlich seit ungefähr 1000 n. Chr. noch Moslemin ein und zirka 500 Jahre später ein Nachkomme Timur Lenks.[1] Von diesem wurde 1526 in Hindustan (Karte!) das Reich des Großmoguls gegründet, der in Delhi (Karte!) residierte und schließlich fast die ganze Halbinsel beherrschte. Welcher Kultur und welchem Glaubensbekenntnis hatten sich diese Mongolen zugewendet? Dem Islam. Heute noch sind 57 Millionen Inder Moslemin. Seit 1707

Rassen!

Indogermanen!

Araber!

Timur Lenk! Angora (Bajazet) 1526 in Deutschland!

Muhamed!

1) Von weniger bedeutenden Einwandrungen, resp. Eroberungszügen, wie z. B. im Altertum der Saken, später der Perser und Afghanen wird besser abgesehen werden.

geriet das Reich des Großmoguls in Verfall, dessen Macht ja noch heute ebenso wie der Reichtum seiner Statthalter, der Nabobs, sprichwörtlich ist (reich wie ein Nabob). Diese machten sich unabhängig; die Streitigkeiten der Rajahs (Radschahs = reges: indogermanische Verwandtschaft!) untereinander aber benutzten klug Franzosen und Engländer, um ihre Macht auszudehnen, beide natürlich in Rivalität. Und diese Rivalität führte nun zum offenen Kampfe im siebenjährigen Kriege.

1757!

In demselben Jahre, in dem Friedrich der Große die Franzosen bei Roßbach schlug, erfocht Robert Clive seinen glänzendsten Sieg. Als unverbesserlicher Taugenichts war er von seinen Angehörigen nach Indien geschickt worden und stand zunächst als Schreiber im Dienste der ostindischen Kompagnie, dann führte er deren Heere von Sieg zu Sieg. Denn die englische ostindische Kompagnie, nicht der englische Staat hat Indien erobert. Wann wurde diese Kompagnie gegründet? 1600 unter Elisabeth der Großen. Ursprünglich eine Aktiengesellschaft wächst sie zu einer politischen Macht empor. Sie erlangt so große Privilegien, daß sie fast wie ein selbständiges, unabhängiges Gemeinwesen im Staate dasteht. Ihre Handelsinteressen mischen sich dann mehr und mehr mit der Eroberungspolitik der Staatsregierung. Denn die Kompagnie, die in Schulden gekommen ist, gerät in immer größere Abhängigkeit von der Regierung, besonders seit der ostindischen Bill des jüngeren Pitt im Jahre 1784, eines Sohnes des gleichnamigen Freundes Friedrichs des Großen. Beide gehören zu den größten Staatsmännern Englands, den jüngeren werden wir noch als Gegner Napoleons kennen lernen. Seit 1784 verbleibt nur der Handel der Kompagnie selbständig, in allen politischen, militärischen und finanziellen Beziehungen steht sie unter der Oberaufsicht einer Regierungskommission. 1857 wird endlich die Kompagnie durch den furchtbaren Aufstand der Inder gezwungen, ihre Herrscherrechte gänzlich an die Krone abzutreten.

Elisabeth die Große!

In dem Dienst dieser Kompagnie stand also Robert Clive, dessen berühmteste Waffentat die Schlacht bei Plassey 1757 war. Mit ungefähr 3000 Mann, von denen nur 1000 Europäer waren (39. Regiment; auf seinen Fahnen noch heute die Inschrift: Primus in Indis), siegte er über, wie es heißt, zwanzigfache Übermacht. Diese Schlacht gewann der Kompagnie die Herrschaft über Bengalen, dessen Gouverneur Clive wurde. Welches bewegte Leben der kühne Mann noch weiter hatte, wie er zum Lord erhoben, und hoch gefeiert, schließlich aber doch mit Undank belohnt wurde, mag der Lehrer, wenn er Zeit hat, auch noch kurz erzählen. Noch einmal schien Englands Machtstellung in Indien, ja überhaupt als herrschende See- und Kolonialmacht in Frage zu kommen, als sich die amerikanischen Kolonisten gegen ihr Mutterland erhoben und bei Frankreich, dem alten Rivalen Eng-

Amerikanischer Unabhängigkeitskampf!

lands, und bei Spanien und Holland Unterstützung fanden. Wann war dieser Kampf? Aber obwohl damals die Franzosen ihren größten Seehelden Suffren an der Spitze ihrer Flotte hatten und von Franzosen, Holländern und Spaniern mit der größten Tapferkeit auf den Meeren gefochten wurde, so wurde doch Englands Macht nicht gebrochen.[1] Das verdankte es nicht zum wenigsten der heldenhaften Verteidigung Gibraltars, das jahrelang hauptsächlich von hannoverschen Bataillonen gehalten wurde, und der Behauptung Indiens, das ihm reichen Ersatz für den Verlust der amerikanischen Kolonien bot.[2] Auch diesmal hatten die Engländer in Indien einen außerordentlich fähigen und energischen Vorkämpfer, den Generalgouverneur Warren Hastings. In gefährlichen Kämpfen mit Haidar Ali und mit dessen Sohn Tippu Sahib, die von Frankreich unterstützt wurden, behielt der kluge, rücksichtslose Warren Hastings die Oberhand und befestigte Englands Macht im Gangesgebiet. Zuletzt suchten die Franzosen die englische Herrschaft in Indien noch einmal zur Zeit der französischen Revolution zu brechen. Welche Expedition Napoleons lief darauf hinaus, Englands Herrschaft in Indien zu vernichten? Erst damals fiel Tippu Sahib (1799) im Kampf gegen die Engländer. Das Scheitern der ägyptischen Expedition Napoleons war für Indiens Schicksal entscheidend. Aber noch 1812 schwebte phantastisch Napoleon vor, nach Niederwerfung Rußlands einen vernichtenden Stoß ins Herz des ihm unangreifbaren Albion zu führen und zu Lande in Indien einzudringen.

Wann hatten die Engländer Gibraltar erhalten?

Französische Revolution!

Napoleons Zug nach Ägypten!

Allmählich wurde nun ganz Indien von den Briten unterworfen, die in der Eroberungs- und Staatskunst mit den Römern wetteiferten. Wie diese paaren sie gegenüber den Unterworfenen Milde mit rücksichtsloser Strenge, ganz wie die Römer befolgen sie den Grundsatz divide et impera. Es werden die Mittel in Erinnerung gebracht, durch die es den Römern gelang, sich ganz Italien dienstbar zu machen; sie zeigen eine auffallende Ähnlichkeit mit dem englischen System. Wie die Römer nicht mit den unterworfenen Völkern, sondern mit jeder einzelnen Stadt besondere Verträge abschlossen und jeder Stadt andere Bedingungen bewilligten, um ihre Interessen zu trennen (divide!), so wird mit jedem einzelnen Fürsten ein besonderer Vertrag gemacht: die einen zahlen Tribut, die anderen stellen Soldaten, andere müssen englische Soldaten in ihre Dienste nehmen. Ähnlich

Römische Politik „divide et impera" in der Organisation des unterworfenen Italiens.

1) In fast allen neueren Lehrbüchern wird die sogenannte bewaffnete Seeneutralität nicht erwähnt, sonst würde ich hier auf sie (als Repetitionsfrage) hingewiesen haben. Interessant genug ist eigentlich dieser Versuch Katharinas der 2ten, den Seedespotismus Englands zu brechen, wenngleich er erfolglos war.

2) Von der Erbitterung, dem gewaltigen Umfang und der Bedeutung dieser Kämpfe zwischen den Engländern, Franzosen, Spaniern und Holländern erfahren die Schüler aus den Lehrbüchern fast nichts.

wurden die italischen Städte zur Stellung von Kriegsschiffen, von Soldaten, zur Lieferung von Getreide und zu Geldzahlung verpflichtet; und wie ihnen die Selbstverwaltung ihrer inneren Angelegenheiten, ihr Kultus und ihre Sonderheiten unangetastet blieben, so bleibt auch den indischen Fürsten eine größere oder geringere Selbständigkeit; aber in militärischer und politischer Beziehung müssen sie Englands Hoheit geradeso unbedingt anerkennen wie die italischen Socii die Roms. Heute ist jedoch der bei weitem größere Teil Vorderindiens unmittelbarer britischer Besitz: 222 Millionen, gegenüber 62 Millionen in den Schutzstaaten, sind unmittelbare britische Untertanen. Und was besonders wunderbar an der englischen Organisation ist: nur ungefähr 150000 Engländer sind hier die Herrscher über die 300 Millionen Inder! Das Heer besteht nur aus 66000 europäischen neben ungefähr 130000 einheimischen Soldaten, wozu noch eine militärisch organisierte Polizei von 190000 Mann und ca. 350000 Truppen der Schutzstaaten kommen.

Nicht ohne große Gewalttaten ist die britische Herrschaft zum Siege gelangt, aber in vieler Beziehung erscheint sie als ein Segen für das Land. Sie verhindert die Vernichtungskriege der indischen Völker untereinander[1], hat Auswüchse ihrer Religion beseitigt (Witwenverbrennung, Parias!), sie hat das Land in kultureller Beziehung gewaltig gehoben: ein Netz von Straßen, Eisenbahnen — das Eisenbahnnetz Indiens ist so großartig, wie außerhalb Europas und der Union kein Land ein ähnliches aufweisen kann — und ein Netz von Telegraphen durchzieht das Land, Häfen und Kanäle sind angelegt, Schulen, Universitäten, Akademien gegründet worden, und Industrie und Handel haben wie die Wissenschaften einen großen Aufschwung genommen. Es liegt auf der Hand, wie sehr durch das alles die Ausbeutung der vielen natürlichen Schätze des Bodens und infolgedessen die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, ja der sittliche Charakter der Bevölkerung gefördert worden ist. Auf Indien hauptsächlich ruht heute Englands großartige Weltstellung.

Es empfiehlt sich, in der folgenden Stunde eine geographische Repetition über Indien vorzunehmen. Sie schließt sich naturgemäß an die geschichtliche Darstellung an, insofern diese die Frage anregt: Wie ist es zu erklären, daß sich ein so ungemein volkreiches Land von einer Handvoll Briten beherrschen läßt, daß es überhaupt so oft die verhältnismäßig leichte

1) Auch hier springt die Ähnlichkeit mit Rom in die Augen. Denn wenn auch Roms rücksichtslose Ausbeutung der Provinzen nicht scharf genug getadelt werden kann, so darf man doch nicht vergessen: die römische Herrschaft machte der gegenseitigen Befehdung der Völker eine Ende und stellte Ruhe und Ordnung her, freilich mit Unterbrechung durch die Bürgerkriege. Erst durch die Monarchie kam die glücklichste Zeit für die Provinzen.

Beute der Eroberer wurde, obwohl diese mit geringer Macht auftraten? Das ergibt sich aus der Natur des Landes, aus der hier recht deutlich zutage tretenden Einwirkung des Bodens auf seine Einwohner. Das heiße, erschlaffende Klima und die Fülle der Bodenprodukte haben die Bewohner energielos und unkriegerisch gemacht. Dies Klima, das für Europäer gefahrvoll ist, verhindert auch eine stärkere Einwanderung der Engländer und zwingt sie, die Inder wesentlich durch Inder zu beherrschen. Ein weiterer maßgebender Gesichtspunkt wird bei dieser geographischen Repetition sein, die Ursachen der außerordentlichen Fruchtbarkeit klarzulegen.

Schlußwort. Es kann nicht anders sein, als daß die unparteiische Darstellung der Geschichte — man wird an die Eroberung Indiens gern einen Rückblick auf die vorausgehenden Hauptmomente im Aufsteigen der englischen Macht knüpfen; ich erinnere nur an den Kampf Englands gegen Philipp II. (Armada), gegen Ludwig XIV. (Wilhelm III., Marlborough) und gegen Napoleon I. — Englands energische, zielbewußte Politik in glänzendem Licht erscheinen läßt und uns zur Bewunderung der englischen Machtstellung zwingt. Und es schadet nichts, wenn wir das einsehen und eingestehen lernen. Man wird deshalb nicht die englische Diplomatie verherrlichen, vielmehr die Rücksichtslosigkeit in der Verfolgung ihrer Ziele gebührend würdigen. Um aber übertriebener Bewunderung und ihren Folgen — der Deutsche neigt ja leider dazu, das Fremde allzusehr zu verehren und über seiner Wertschätzung das Eigene herabzusetzen — noch weiter vorzubeugen und einen Gegendamm aufzuwerfen, knüpfe ich an die Feststellung der Tatsache, daß sich ein Viertel der Menschheit im englischen Staatsverbande befindet und England die größte See- und Kolonialmacht ist, die Bemerkung, daß dieser größten Seemacht Deutschland heute als größte Landmacht gegenübersteht. Ein Heer wie unser heutiges deutsches Reichsheer hat noch nie annähernd die Welt gesehen, und kein anderer Staat hat heute eine gleiche Landmacht.[1] Aber nicht nur in kriegerischer Rüstung steht unser Vaterland heute groß da, sondern es ist seit den Einigungskriegen ein so großartiger wirtschaftlicher Aufschwung erfolgt, daß dies unerwartete Ergebnis unserer nationalen Einigung das Staunen aller Völker und freilich auch ihren Neid erweckte, ja sogar England die Besorgnis erregte, sein Welthandel könne durch den deutschen überholt werden. Daher seine feindselige Haltung.

---

1) Rußland kann nicht in Vergleich kommen. Die hervorragendste, notwendigste Eigenschaft fehlt dort der Armee: die Disziplin, die Zuverlässigkeit. Die frühere Überschätzung Rußlands hat es bewirkt, daß unsere Macht uns nicht voll zum Bewußtsein kam.

Wenn man dann den Schülern klar macht, daß die Größe Englands auch zum großen Teile durch seine günstige geographische Lage bedingt ist, bei Preußen-Deutschland dagegen die geographische Lage ungemein ungünstig wirken mußte (angreifbar von fast allen Seiten, ringsherum die mächtigsten Reiche), so führt das den Schüler von selbst zur Achtung vor der Leistung des preußischen Staates und der Hohenzollern, deren Schöpfung dieser künstliche Großstaat ist. Solche Vergleiche und Hinweise auf Tatsachen wirken mehr als aller Wortschwall zum Preise der Hohenzollern. Gerade darauf hinzuweisen, daß Preußen bis 1866 nur eine künstliche Großmacht war, bietet sich im Geschichtsunterricht oft die Gelegenheit, und was könnte die Verdienste der Hohenzollern in ein besseres Licht stellen als der Nachweis, daß, wie auch Mirabeaus Scharfsinn erkannte, Preußen nur eine künstliche Schöpfung hervorragender Fürsten war, die sich gegenüber den an wirklicher Macht weit überlegenen anderen Großmächten nur schwer behaupten konnte! Zeiten des Schwankens und Niedergangs wie z. B. im Jahre 1806 rücken dadurch von selbst in eine mildere Beleuchtung, und wie großartig steht dann heute das Resultat vor uns, daß dieser künstliche, kühne Staatsbau die Grundlage des neuen großen deutschen Reiches wurde!

Noch über die Vergleiche ein Wort! Sie beleben und vertiefen den Unterricht und bewirken zugleich durch die Rückschau, daß verblichene Bilder in der Erinnerung wieder aufgefrischt werden. Natürlich ist der Vergleich in seinen richtigen Grenzen zu halten, auch die Unterschiede sind hervorzuheben. Ein jeder Vergleich hinkt. Wir haben die Engländer mit den Römern verglichen. Sie scheinen diese Ähnlichkeit selbst gefühlt zu haben, wird doch Warren Hastings, als sechs Jahre lang gegen ihn der Prozeß wegen Mißbrauchs der Amtsgewalt und wegen Erpressung geführt wurde, mit Verres verglichen. Und allerdings haben Clive und Hastings Ähnlichkeit mit den römischen Statthaltern vom Schlage des Verres. Noch mehr springt die Ähnlichkeit in der englischen und römischen Staatskunst in die Augen. Sollte es aber wirklich einmal zum Kampfe zwischen der größten See- und der größten Landmacht, zwischen England und Deutschland, kommen, so würde dieser Kampf eine Analogie in den Kriegen zwischen Rom und Karthago finden, hier würde also Englands Lage eine gewisse Ähnlichkeit mit der Karthagos haben. Die größte Ähnlichkeit jedoch zeigt Englands Machtstellung mit der Athens. Wie England durch seine insulare Lage für unangreifbar gilt, solange es das Meer beherrscht, so war Athen nicht zu überwältigen, solange seine Flotte die Herrin im ägäischen Meere war, denn seine gewaltigen Schenkelmauern, die es mit dem Piräus verbanden, hatten ihm eine künstliche insulare Unangreif-

barkeit verschafft. Wie aber die athenische Flotte zugleich die Aufgabe hatte, die Getreidezufuhr vom Pontus her zu sichern, so muß auch die englische die Zufuhr der Lebensmittel für Großbritannien sicherstellen. Beide Staaten haben den Charakter des Industrie- und Handelsstaates und können ihren Bedarf an Brotkorn usw. nicht selbst erzeugen.

Es gibt aber noch wichtigere Aufgaben für den Geschichtsunterricht als die lehrreichsten Vergleiche. Zu ihnen rechnen wir auch die, den Unterricht möglichst in lebendige Verbindung mit der Gegenwart zu bringen, und ferner, das Nationalgefühl durch ihn zu heben. Auf diese Punkte war auch bei dem Kapitel Ostindien unser Augenmerk gerichtet.

---

7. Zu Uhlands Schenken von Limburg.

Von Prof. Ferdinand Holzner (Wien).

Uhland erklärt in einem Briefe an Alexander Kaufmann, der Schenk von Limburg weise „keinen bestimmten Sagengrund“ auf. In seinem ganzen Gefüge ruht aber das Gedicht auf mittelalterlichen Rechtsanschauungen, die dem Schüler auf der Stufe der Vorbereitung nahegebracht werden müssen: Der König hat gegen alle Untertanen die Banngewalt (Bann = obrigkeitlicher Befehl), das Recht bei Strafe zu gebieten oder zu verbieten; er hat das Recht, Privilegien zu verleihen und von der Erfüllung öffentlicher Pflichten zu dispensieren. Er hat die Verbindlichkeiten der Untertanen zur Erfüllung öffentlicher Pflichten im einzelnen festzustellen, aufzuerlegen und die Pflichtenerfüllung zu erzwingen, das Versäumnis zu bestrafen. Wie das Reich das Reich des Königs ist, sind die Untertanen Leute des Königs; sie schulden ihm Treue und bekräftigen ihre Treupflicht durch den Treueid. Dem Könige Heeresfolge zu leisten, ist jedes Wehrhaften Pflicht.

Gilt die Teilnahme am Reichstage nicht sowohl für ein Recht als vielmehr für eine Pflicht, wird unentschuldigtes Ausbleiben als ein Bruch der Treue angesehen und zieht Verlust der Gnade des Königs nach sich, falls der König nicht eine bestimmte Strafe auf den Ungehorsam gesetzt hat, so ist es eine Ehre, von dem Könige dem Hofstaate zugezogen zu werden. Nur einzelne Persönlichkeiten des Hofstaates haben ein bestimmtes Amt, welches entweder dem inneren Hofdienste gewidmet ist oder aber in die Reichsverwaltung hineinragt, die andren stehen zur Disposition des Königs. Mit ihnen und den Großen des Reiches pflegt sich der König über Angelegenheiten des Reiches zu besprechen.

Zu den vier regelmäßigen Hofämtern (Marschall, Truchseß, Kämmerer, Schenk) gesellen sich im Laufe des Mittelalters noch andere zu. Der

Reichsmarschall, der Reichstruchseß, Reichsschenk und Reichsküchenmeister werden anfangs vom König ernannt und verlieren ihre Stellung beim Thronwechsel, wenn sie der Thronfolger nicht freiweilig in derselben beläßt. Seit dem 13. Jahrhundert werden ihre Ämter als erbliche Reichslehen bestellt. Ursprünglich ist jedes Amt nur einfach besetzt, erst seit dem 13. Jahrhundert begegnet zuweilen mehrfache Besetzung eines Hofamtes. Die vier Hofämter werden bei feierlichen Gelegenheiten, namentlich beim Krönungsmahle, nicht von den gewöhnlichen Hofbeamten, sondern von den höchsten weltlichen Würdenträgern des Reiches versehen. Durch die goldene Bulle werden die vier ältesten Hofämter bestimmten Landesherren erblich zugesprochen. (Nach Brunner, Deutsche Rechtsgeschichte, Schröder, Lehrbuch der deutschen Rechtsgeschichte.)

Die Gliederung des Schenken von Limburg in Lyons Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichtes usw. entspricht genau dem Gange der Handlung. Unzulänglich, weil rein äußerlich, ist sie in der Sammlung „Aus deutschen Lesebüchern“ (3. Bd.): „Der Graf, der Kaiser, der Spieß, der Becher.“ Der Grundgedanke: „Die Regentenweisheit weiß den rechten Mann für den rechten Platz zu finden, die Untertanenpflicht aber die Neigung hinter den Ruf des Vaterlandes zu stellen,“ ist daselbst treffend herausgehoben, leider aber wird er nicht mit den Schülern erarbeitet. Wird das Gedicht so durchgesprochen, daß die Schüler die dargestellten Begebenheiten selbst durchleben, indem sie sich an die Stelle des Grafen, des Kaisers setzen, sich deren Wollen zu eigen machen und so deren Handeln verstehen, dann eröffnet sich ihnen die sachgemäße Gliederung und der Grundgedanke von selbst, dann erschließt sich ihnen ein Weitblick, der gerade Uhlands Schenken von Limburg besonders vom erziehlichen Standpunkte so wertvoll macht. Es sei versucht, die Richtlinien, nach denen die Handlung des Gedichtes mit den Schülern aufgebaut werden kann, zu ziehen.

Wie klar steht das Bild des Grafen vor uns: hoher Wuchs, gewaltig konnt' er schreiten, an dem Jagdspieße schwang er sich kühn über breite Waldströme. Der Jagdspieß, stark und lang, paßt zu dieser kraftvollen Männergestalt, der sich auch alle Attribute des Jägers fest anschmiegen; was Uhland sonst noch von des Grafen Lebensweise erzählt (besonders „er ließ daheim den Troß:“ Selbstgenügen, Mangel an Gesellschaftstrieb), rundet die Anschauung sicher ab: Ein Mann, der seiner Kraft bewußt ist, auf sich ruht. Weniger lebhaft ist die Zeichnung des Kaisers (Str. 4 u. 5), doch verraten schon der Jagdeifer und die Sorglosigkeit, mit der sich der Kaiser im wilden Walde zum Mittagsschlafe legt, die vordringende Gemütsart und Kraft. Wir sollen ja den Kaiser noch besser kennen lernen. Den latenten

Wunsch, den Grafen an sich zu fesseln, löst das plötzliche, unvermutete Erscheinen des Grafen aus; aber auch der Wille zur Tat ist vorhanden: „Man muß im Walde streifen, wenn man ihn fahen will, man muß ihn tapfer greifen". Die Tat folgt. Der Kaiser pfändet den Spieß, nimmt ihn zur Haft, so daß er ihm verfallen ist. Die kaiserliche Macht gibt ihm dazu das Recht; darum die Anklänge an die Rechtsformeln. Die freundliche Miene, das scherzhafte des Tones mildern die energische Mahnung an die Untertanenpflicht. Aber der Kaiser will den Grafen auch davon überzeugen, daß er nicht in eitler Freude an der Macht so handle. Schon lange hat er des Grafen tätige Kraft entbehrt: „Nicht schweifen im Gewälde darf mir ein solcher Mann, der mir zu Hof und Felde viel besser dienen kann", er verbindet also mit der Anerkennung der Tüchtigkeit des Grafen zugleich seinen Grundsatz, tüchtige Männer an dem Platze zu wissen, wo sie für das Wohl des Staates wirken können. Es ist eine hohe Warte, von der aus der Kaiser das Getriebe der Menschen übersieht, sein Recht ist es, den Tüchtigen, der seitwärts für sich steht, zur tätigen Teilnahme am Staate einzuberufen. Freundlich bietet er dem Eigenwilligen, der bisher auf seinem Rechte ruhte, aller Fesseln frei, sich selbst zu leben, zum Gegengeschenke sein bestes Pferd, damit auch seine Verbindlichkeit betonend. So hat der Kaiser seinem energischen Eingreifen jede Spitze, jede Härte genommen. Der Graf soll wollen.

Wird aber der Graf seinen Eigenwillen der Gesamtheit zum Opfer bringen? Darf er ablehnen? Darum die bescheidene Bitte: „Herr Kaiser, wollt vergeben! Laßt mir mein freies Leben und laßt mir meinen Speer!" Dankend lehnt er das angebotene Gegengeschenk des Kaisers ab, nicht ohne den Stolz, der aus der Besitzesfreude entsteht, — „ein Pferd hab ich schon eigen" —, nicht ohne das Lustgefühl physischen Vollvermögens — „zu Rosse will ich steigen, bin ich 'mal alt und krank" —, er beharrt noch auf dem Rechte der Selbstbestimmung. Und doch haben die Worte des Kaisers in seine Seele gegriffen: „Herr Kaiser, wollt vergeben! Ihr macht das Herz mir schwer". Will er mit diesen Worten den Kaiser nur versichern, daß er mit Bedauern ablehne? Dies liegt nicht in der Art des Grafen. Ist es die Besorgnis, die Huld und Gnade seines Kaisers zu verscherzen? Muß er nicht voraussetzen, daß auch die bescheidene Ablehnung schon den Kaiser verletze? Er ist vor eine Wahl gestellt und diese beengt sein Gemüt. Wahllos folgte er bisher der Neigung, sich selbst zu leben, und fand darin Genuß und Lebensfreude, ohne das tätige Leben derer zu verkennen, welche in Erfüllung eines Pflichtlebens, in der Fürsorge für andere, ihr Lebensziel sehen. Er schätzt das Gut des Selbstlebens; nun aber ergeht an ihn der Ruf, „die Pflicht des Mannes zu er-

füllen," zu dienen seinem Kaiser, dem Vaterlande, der Allgemeinheit. Noch ist es nicht zu erwarten, daß sich der Graf sofort die liebgewordene Art zu leben gegen ein strenges Pflichtleben eintauschte, aber eine Saite in ihm ertönt, die ihn zur Pflicht ruft. Wird der Klang wieder verstummen? Dazu soll es nicht kommen. Der kräftig vordringende, tätig zugreifende, die eigene Persönlichkeit hintansetzende, menschenkundige Herrscher ist zu zähe in der Verfolgung seines Willens, der nur das Wohl des Ganzen zum Ziele hat. Er merkt wohl die Unsicherheit, in die der Graf gerät. Er scheint seinem Willen zu entsagen. Er erkennt scheinbar das Recht des Grafen auf Selbstbestimmnng an, ohne dieses zu billigen („Du bist mir allzustolz"), und bahnt sich so den Weg zu einem neuen Angriffe auf den Selbständigkeitstrieb des Grafen; er greift zur List und führt sein Wollen siegreich ans Ziel, schalkhaft die Tatsache betonend, daß sich der Graf mit eigenem Willen zum Schenken des deutschen Reiches machte. Der Graf kann, er will auch nicht mehr widersprechen.

So stellt der Dichter den Grafen in seiner Eigenart dar und das Zusammentreffen des Kaisers mit dem Grafen im Walde. Die Verwickelung entquillt dem Kampfe zweier Willensrichtungen, die aus verschiedenen Stufen der Sittlichkeit erwachsen sind. Der Kaiser verfolgt seinen Willen, den Tüchtigen emporzuziehen und für die staatliche Gesellschaft zu gewinnen. Dem stürmischen Werben des Kaisers widerstrebt der überraschte Graf, aber schon erschließt sich sein offener Sinn dem höheren Lebensgehalt. Die unschuldige List des Kaisers stellt ihn in den Pflichten- und Wirkungskreis.

Wird aber das Band, das der Kaiser knüpft, auch haltbar sein? Haltbarer, als der Kaiser und der Graf im Augenblicke meinen. Wer so kraftvoll in sich ruht, wird, einmal dafür gewonnen, dem Eigenwillen zeitweilig zu entsagen, das weite Feld der Betätigung für das allgemeine Ganze sicher ausnutzen, wenn er seine Kraft schöpferisch wirken sieht. Damit werden die Schüler über den jähen Abschluß der Dichtung hinausgeführt.

Fruchtbar dürfte eine Besprechung des Gedichtes in diesem Sinne darum sein, weil die treibenden Kräfte der Handlung herausgearbeitet werden, so daß die Gliederung aus der lebendigen Handlung erwächst, weil die durchaus tüchtige Persönlichkeit des Kaisers in das rechte Licht gestellt und zu einer führenden sittlichen Macht wird. Sie formt einen sich einseitig betätigenden Willen um und führt zur gesellschaftlichen, zur staatlichen Pflicht. Es ist ein Werden, das der Schüler verfolgen kann. Ganz ungezwungen wird der Blick der Schüler auf die Forderungen der Gesellschaft, des Staates gelenkt; sie haben in der edlen Gestalt des Kaisers Dasein und Wirksamkeit gewonnen.

---

8. Ein paar Kunstanschauungsstunden in Prima.[1]

Von Oberlehrer K. Gomolinsky (Wattenscheid in Westfalen).

II. Satyr, Marmorbüste, München, Glyptothek, und Verwandtes.

Lehrer: Wir haben uns bisher immer nur in recht vornehmer Gesellschaft bewegt: Götter als die Himmelsfürsten, Denker, Dichter, Staatsmänner als die Fürsten im Reiche des menschlichen Geistes und menschlichen Wirkens bildeten sie. Aber Abwechslung gefällt. Zwar fehlte auch unserem bisherigen Verkehr nicht die nötige Beimischung freundlicher Heiterkeit, immerhin hatte sie einen gewissen hohen, getragenen Zug. Befreunden wir uns einmal für ein Weilchen mit dem Kopfe dort. Was zeigt er uns? —

Schüler: Ein lachendes Gesicht. —

L.: Und ein solcher Anblick wirkt zuweilen recht erfrischend. Was steht darunter? —

S.: Satyr.

L.: Wir wiesen schon darauf hin ..... Was für Wesen sind denn die Satyrn? —

S.: Die Gefährten des Bacchos. Sie gehören zum Thiasos des Dionysos, das ist der Festschwarm seiner Begleiter und Begleiterinnen, unter die auch Nymphen, Bacchantinnen (Mänaden) zählen.

L.: Was bedeuten diese letzten Namen? —

S.: μαινάδες — die Rasenden: es sind Frauen, die, von dionysischer Begeisterung ergriffen, in rasendem Schwarme mit fliegenden Haaren umherschweifen.

L.: Unter den Zeichen leidenschaftlichster Verzückungen führen sie schwärmend wilde Reigentänze auf, zu nächtlicher Zeit, bei Fackelschein, unter Lärmen und Jauchzen und betäubender bacchischer Musik von Handpauken (τύμπανον, Tamburin), Becken (κύμβαλα, Cymbeln) und vorzüglich Flöten, indem sie den Thyrsos schwingen und den lauten Evoeruf (εὐοῖ, ἴακχε, evoe) erheben. Es ist also eine höchst ausgelassene Gesellschaft. Diese Form religiöser Feier hatte auch der Geheimdienst des Dionysos, die sog. Orgien, die freilich in voller Wildheit nur außerhalb Attikas im Schwange waren und überhaupt erst allmählich die ausschweifende Gestalt annahmen und in Rom vollends ausarteten, während ursprünglich bei dem Dienste die Winzer einfach dem Gotte zujubelten. Ich habe hier ein Bild[2], das uns eine solche Mänade in bewegter Darstellung zeigt.

---

1) In bezug auf die Entstehung und Gestaltung dieser Lehrproben verweise ich auf die Vorbemerkung meiner Jahresberichtsbeilage „Kunstunterricht am Gymnasium“, Wattenscheid 1905.

2) Neapeler Vasenbild.

S.: In der l. Hand schwingt sie hoch den Thyrsos, in der r. die brennende Fackel, das Haar ist von Weinlaub umkränzt, das leichte Gewand flattert: so schreitet sie mit erhobenem Antlitze in Verzückung tanzend einher.

L.: Zu diesem Stabe des begeisternden Gottes gehören also auch die Satyrn. Sie sind Halbgötter, der Ehre des Himmels nicht teilhaftig. An ihren Schutz denkt Jupiter freilich auch, als er die entarteten Menschen von der Erde zu vertilgen beschließt:

> Sunt mihi semidei, sunt rustica numina Nymphae
> Faunique Satyrique et monticolae Silvani;
> Quos quoniam coeli nondum dignamur honore,
> Quas dedimus, certe terras habitare sinamus.[1]

Also rustica numina, Wald- und Berggeister in Menschengestalt. Wie kommen denn nun wohl diese Naturwesen in die Gesellschaft des Dionysos?

S.: Weil Naturwesen am freiesten ihren Stimmungen Ausdruck verleihen und an ihnen sich daher auch am offensten die aufregende und berauschende Wirkung des von ihm den Menschen gespendeten Saftes kundtut.

L.: So wären sie also die beweiskräftigsten Verkünder seines Verdienstes und eine recht passende Begleitung des freundlichen, begeisternden Gottes, ihm selbst zu rechter Freude. Doch faßt der Begriff seines Wesens ursprünglich mehr. Er ist überhaupt der Gott aller Fruchtbarkeit, jeglicher Triebkraft, die in der Natur waltet. Er ist allgemein der Erreger und Spender jeglicher üppigen Saft- und Kraftfülle, wie sie in den Zellen der Pflanzen, in den Blüten und Früchten in Wald und Flur treibt. So wäre vielleicht die wahre Beziehung zwischen ihm und den Satyrn leichter zu finden. —

S.: Sie sind die Verkörperungen des gesunden, blühenden, schwellenden Lebens und Webens in der Natur.

L.: Also wirklich die Geister, die er im blühenden Feld und grünenden Wald wachruft, und da mit Gesundheit und strotzender Kraft sich auf frohe Stimmung verbündet oder, da die unerschöpflich wuchernde und treibende Natur den Charakter heiterer Lust trägt, so ist ihr Wesen naturgemäß auch Frohsinn in allen seinen Abstufungen. Da ferner des Weines Feuerkraft die edelste, stolzeste und vornehmlichste Gabe des Gottes ist, so müssen sie ihre Wirkungen ganz besonders an sich bekunden. Und so sind sie wirklich sachgemäße Gefährten des beglückenden Weingottes und verraten durch ihr Verhalten und Treiben den siegreichen Herrn. Sie lieben den Genuß des Weines, auch den übermäßigen, schwingen im bacchischen

1) Ovid. Met. I, 193ff.

Taumel den Pinienstab, blasen die Flöte, schlagen die Zimbel, schlafen ihren Rausch aus und vollführen sonst allerlei Übermut und Tollheit. Sie tanzen auch gern und schlingen in schattigen Hainen mit den Nymphen den fröhlichen Reihen, von denen Horaz als dem Sinnbilde seiner scherzhaften Muße spricht . . . .

S.: me gelidum nemus
Nympharumque leves cum satyris chori
secernunt populo.

L.: Das sind die *ὀρχήματα Νύσια*, die, wie wir fanden, der beglückte Chor in Sophokles' Aias[1] tanzen will, die frohen Tänze der Satyrn und Nymphen auf dem Waldgebirge Nysa, wo Dionysos unter den Nymphen aufwuchs.

Nun ist freilich die Wirkung des Weines auf die Menschen verschieden. Man könnte vielleicht mit dem becherfrohen Mirza Schaffy danach den Bildungsgrad der Menschen bemessen. Und es heißt ja auch: in vino veritas. Was will das sagen? —

S.: Beim Weingenusse kommt die wahre Natur des Menschen zum Vorschein.

L.: Es ist eine alte Wahrheit. Nach Alcäus ist *οἶνος ἀνθρώποις δίοπτρον* . . . ein Spiegel der Menschen, und Aischylos sagt; *κάτοπτρον εἴδους χαλκός ἐστ', οἶνος δὲ νοῦ*, Erz ist Spiegel der Gestalt, Wein des Geistes. Wie wird also im allgemeinen die Wirkung bei gröberen Naturen sein? —

S.: Es wird lärmender bei ihnen zugehen, die Derbheit wird in Roheit, wenn nicht gar in Gemeinheit übergehen, wenn keine starken Schranken da sind.

L.: Und so müssen dazu auch solche Naturen wie die von der Kultur noch nicht beleckten Satyrn neigen und befähigt sein. Sie sind lüstern veranlagt und sinnen auf allerlei Feindliches gegen ihre Umgebung und die Menschen. Der Wein wird für sie der Erwecker schlimmster Triebe: das Tierische wacht auf. Diese Vorstellung von dem nur leise in ihnen schlummernden Tierischen findet ihren Ausdruck auch in der Gestalt, die die Kunst der Griechen ihnen gab:[2] ungeschlachter Körper, struppiges Haar, stumpfe, aufgeworfene Nase, lang zugespitzte Ohren und dahinter hornartige Knoten, Ziegenschwänzchen oder kleiner Pferdeschweif. So dachte man sich vor

1) 2. Stasimon.

2) Wenn wir der menschlichen Gestalt Bocksfüße hinzufügen, sie mit Hörnchen und Großohren begaben, so ziehen wir sie zum Tiere herunter, und nur auf der niedrigsten Stufe schöner Sinnlichkeit dürfen wir sie erscheinen lassen. (Goethe, Wilh. Tischbeins Idyllen VIII).

allem die älteren Satyrn oder Silene, die mit Glatze und Bart ausgestattet waren; die ältere griechische Kunst steigert in ihnen das Tierische oft bis zum schreckhaft Häßlichen. Später wurden sie mit den Panen, den Waldgöttern, verschmolzen und namentlich von den römischen Dichtern mit den römischen Waldgöttern, den Faunen, verwechselt, und nun dichtete man ihnen sogar noch lange Hörner und Bocksfüße an. So spricht Horaz von den aures capripedum satyrorum acutas.[1] Sie begegnen oft in der neueren Kunst. Mit besonderer Vorliebe bemächtigte sich die Plastik der hellenistischen Zeit der Gestalten des Dionysos selbst und seiner ständigen Begleiter, der Satyrn, indem sie sie bald als Flötenspieler darstellte, bald wie sie betrunken daliegen und schnarchen oder auch ausgelassen tanzen.

Einen solchen tanzenden Satyr zeigt uns hier die Bronzestatuette in Neapel.[2] Wir finden alles wieder, was wir als ihre Kennzeichen hervorhoben. —

S.: Das Schwänzchen im Rücken, das struppige Haupt- und Barthaar, dieses fast wie ein Ziegenbart, die eigentümlich geschlitzten Ziegenohren . . .

L.: Und die Haltung?

S.: Sie zeigt den Trunkenen, den in weinseliger Vergessenheit seine wohlige Stimmung, die das Gesicht verrät, unwiderstehlich zum Tanze drängt.

L.: Übrigens ist diese Statuette ein kleines Meisterwerk, wenn wir die Naturwahrheit und Gefälligkeit in der Wiedergabe des Körperlichen und der Bewegung betrachten.

S.: Der Satyr ist auch anscheinend gar nicht so ein schlimmer Geselle.

L.: O, nein, er ist ein harmloser, fröhlicher Bursche. — Eine ganze Szenenfolge, deren Hauptvertreter Satyrn sind, finden wir auf dem Friese des Lysikratesdenkmals in Athen. Wir haben hier eine Abbildung. . . . . .[3]

Es ist ein choragisches Denkmal, wie deren Privatpersonen errichteten, wenn sie in den öffentlichen musischen Wettkämpfen mit ihrem Chore einen Sieg errungen hatten. Dieses ist das schönste und reichste, von Lysikrates für einen im Jahre 334 errungenen Sieg erbaut. Den Fries mit den Reliefs sehen wir dort oben . . . . . . Im vergrößerten Maßstabe zeigt uns einen Teil der dargestellten Vorgänge diese andre Abbildung. Die Grundlage bildet die Sage, wie sie Ovid[4] erzählt. Tyrrhenische Seeräuber, die den jungen Gott, der, in Purpur gekleidet, von Ikaros nach Naxos fahren will, für einen Königssohn halten, binden ihn und schleppen ihn auf ein

1) Carm. II. 19. 4.

2) Z. B. Lübke-Semrau, Die Kunst des Altertums. 13. A. S. 253.

3) Ebenda S. 163 u. 246; R. Menge, Einführung in die antike Kunst. 3. A. S. 170, 172 f.

4) Met. III. 564 ff.

Schiff, in der Hoffnung auf ein reiches Lösegeld, und entführen ihn abseits von Naxos. Den Bitten des sich verstellenden Gottes setzen sie Hohn entgegen. Doch bald trifft sie des Mächtigen Rache. Unbewegt steht plötzlich das Schiff in den Wogen, alle ihre Bemühungen, es vorwärts zu bringen, sind fruchtlos. Epheu rankt sich hemmend um Ruder und Segel, um des Gottes Stirn schlingt sich ein Kranz von Weinlaub mit Trauben, in der Hand schwingt er den Thyrsos, Tiger ruhen um ihn und Luchse und buntgesprenkelte Panther, seine Lieblinge. Da stürzen sich die Seeräuber entsetzt ins Meer und werden sofort in Delphine verwandelt. So der Dichter. Eine solche Bestrafung der Räuber, die in mannigfacher Weise in den Erzählungen ausgestaltet und verändert wurde, ist auch der Vorwurf unseres Reliefs. Der Gott selbst tändelt, wie wir sehen, in lässig sitzender Haltung mit einem Panther, der nach der Weinschale langt, die Dionysos in der Linken hält, während die Satyrn und Silene die Rache vollziehen. Wir beobachten die einzelnen Züchtigungsszenen. —

S.: Der eine Satyr holt zum Schlage gegen den hingefallenen Räuber aus, der abwehrend und bittend die Hand gegen ihn erhebt, der zweite Satyr kniet auf seinem niedergeworfenen Gegner, der dritte bricht sich einen Ast vom Baume, während dessen springt der Feind ins Meer (dort!), um zu entkommen; doch ereilt auch ihn die Strafe: er wird in einen Delphin verwandelt, der Oberkörper, der das Meer berührt, zeigt schon die Fischgestalt, im nächsten Augenblicke, wenn auch die Beine das Wasser berührt haben, wird die Verwandlung sich ganz vollzogen haben. Der vierte Satyr hat seinem besiegten Gegner die Hände auf den Rücken gebunden und züchtigt ihn mit dem Stocke — der nächste Satyr ereilt mit brennender Fackel einen Räuber und wird von einer Schlange unterstützt, die des Feindes Arm umschlungen hat und ihn in die Schulter beißt.

L.: Wir sehen wieder die geschwänzten Gestalten, einige jugendlich, andere älter, mehrere tragen auch eine flatternde Umhüllung, die wir nach den Tatzen daran als Pantherfelle ansprechen.

S.: Panther und Löwen waren die Begleiter des Dionysos und seine Lieblingstiere, die auch seinen Wagen zogen.

L.: Gebaren sich die Satyrn denn hier auch als die lärmenden und ausgelassenen Gesellen, deren Daseinszweck nur Lust und Übermut zu sein scheint?

S.: Sie treten hier als ernsthafte Vollstrecker des göttlichen Zornes ihres Herrn und als Mehrer seines Ruhms auf.

L.: Jawohl, sie zeigen die Macht des Gottes. Darum ist auch diese Szene aus seinem Leben recht passend an dem Denkmal dargestellt. Warum?

S.: Die dramatischen Wettkämpfe fanden an den Festen des Dionysos statt, und dort war auch der Preis errungen, wofür das Denkmal der Dank an den Gott sein soll.

L.: Und ein feiner Zug ist in der Darstellung, der des Gottes Macht ganz besonders veranschaulicht. Welcher? Nimmt der Gott selbst an der Bestrafung teil?

S.: Nein, er spielt mit dem Panther. Er kümmert sich scheinbar gar nicht um die Sache, aber sein Befehl und seine verderbliche Macht tun ihre Wirkung.

L.: Er spielt den großen Herrn, den das Ganze nichts angeht, und der solche Kleinigkeiten seinen Dienern überläßt. Sein Wille genügt.

Wo spielt denn die Szene in dieser Darstellung?

S.: Der felsige Grund, die Bäume, das nahe Meer deuten auf den Strand.

L.: Übrigens könnte eine Erwägung dieser Darstellung uns vielleicht zu einer anderen Antwort auf die schon vorhin aufgeworfene Frage führen, wieso es denn kommt, daß Dionysos sich gerade mit diesen halb tierischen Naturwesen umgibt. Denn dem ganzen Dionysosmythos liegt auch ein tieferer Sinn zugrunde, insofern der Weingott wie Demeter auch Urheber der Geselligkeit, Erzieher zu milderen Sitten, Bringer staatlicher Ordnung und höherer Kultur ist und *εὐεργέτης ἐλευθερεύς* und *σωτήρ* des Menschengeschlechtes heißt. Wir wissen ja auch, wie auf ihn und seine Festfeiern die Blüte griechischer Dichtung, das Drama, zurückgeht. Diese Vorstellung findet ihren schönsten und erhabensten Ausdruck in der späteren Dichtung von seinem dreijährigen Siegeszuge durch Syrien, Ägypten und Indien bis zum Ganges. Auf ihm begleitete ihn ein Heer von Mänaden, Satyrn und niederen Naturgottheiten, während sein Wagen von Löwen und Tigern gezogen wurde. Wohin er kam, bezwang er die rohen Naturkräfte, lehrte die besiegten Völker den Weinbau und edleren Lebensgenuß, und sein Weg erscheint geradezu als Triumphzug höherer hellenischer Bildung.

S.: Man könnte sagen, die Satyrn, diese Naturgestalten, haben zwar noch nicht ganz ihre Tierheit verloren, woran noch die körperlichen tierischen Reste erinnern, aber doch schon die Hälfte, sie haben sich dem Zauber und Banne des göttlichen Wesens gefügt und folgen ihm als seine willigen und gehorsamen Diener. Sie sind selbst bezähmte Naturgewalten, wie die Löwen und Tiger vor dem göttlichen Wagen, und somit ständige Zeugen seiner erziehenden Macht. Der Weg aber vom Naturzustande zur höheren menschlichen Bildung ist weit.

L.: Das wäre vielleicht auch so auszudrücken, daß die beste Erziehung zur Gesittung die gesellige Freude ist.

Freude sprudelt in Pokalen,
In der Traube goldnem Blut
Trinken Sanftmut Kannibalen[1] —

Vielleicht in dem Sinne. Nur müssen solche derben Gesellen bei ihrer Freude zunächst unter Aufsicht stehen. Darum behält ihr Herr und Meister sie in seiner Nähe und im Auge.

S.: Und im Gegensatze zu diesem halbgezähmten Dienergeschlechte tritt um so heller das Maß und die Gesittung hervor, wie sie der göttliche Herr selbst verkörpert.

L.: Nun ja. Wir mögen am Ende vereinigen und sagen: die Satyrn sind nichts als die Verkörperungen der heiteren, schwellenden Kraftfülle in Flur und Hain, die Dionysos gären läßt; ihm verdanken sie also ihr Dasein, und als Naturkinder tragen sie neben dem Vorzuge, sich von Herzen und ungekünstelt freuen und lachen und tollen zu können, auch ihren Fehler, daß ihnen das Maß leicht verloren geht und sie allerhand, auch zweifelhaften und unerlaubten, Unfug treiben. Aber die Gegenwart ihres Herrn, der im übrigen selber die Freude und heiteren Genuß liebt und will, wirkt doch erziehend und bändigend auf sie ein.

Denn wenn man der Entwicklung ihrer Darstellung in der griechischen Kunst glauben darf, so muß das stete Leben in der Nähe ihres Herrn und Meisters nicht ohne bildenden Einfluß auf diese Schwarmgeister gewesen sein. Wir hoben schon hervor, daß die älteren Darstellungen ihnen vorwiegend die Gestalt bärtiger Silenen gaben mit starker Betonung des Tierischen in Aussehen und Gebaren, während im Laufe der Zeit die jugendliche Form der Satyrn immer mehr Geltung gewann. Das Grobderbe erscheint zu mutwilliger Laune und Schalkhaftigkeit gemildert in Vereinigung mit einer gewissen Anmut der Form. Es geht diese Entwicklung Hand in Hand mit der Gestalt des Dionysos, der in der früheren Kunst als älterer Mann erscheint, während er die jugendliche Gestalt erst in der Kunst der Perikleischen Zeit bekam, die dann unter dem Einflusse Praxitelischer Richtung herrschend wurde. Da bekommt er die weichen, oft weibischen, jugendlichen Körperformen, die nichts von männlicher Kraftübung und Muskelbetätigung verraten, wie etwa manche Darstellungen des Apollo und Hermes. Welche Haltung zeigt er auf dem Lysikratesdenkmal?

S.: In bequemer Haltung sitzend spielt er mit dem Panther.

L.: In ähnlich lässiger Haltung, auch sich stützend oder lehnend, finden wir ihn öfter, z. B. auch in dieser Bronzestatuette, die sich in Neapel befindet.[2] — — — — — — — — — — — — — — — — —

1) Schiller, An die Freude.
2) Jugendlicher Dionysos (z. B. Lübke-Semrau a. a. O. S. 253).

Er spielt wiederum mit einem Panther, den wir uns vor ihm denken müssen.

—. — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Wie ist auf beiden Abbildungen der Gesichtsausdruck?

S.: Freundlich — kindlich — heiter — spielend —

L.: Gewiß, es liegt eine träumerische, glückselige Versonnenheit und Unbekümmertheit auf dem schönen Antlitze.

Übrigens, um auch das noch eben zu sehen, besitzen wir auch aus späterer Zeit einen älteren Dionysos. Sehen Sie hier! — — — — —[1] Beschreiben Sie ihn kurz! — — — — — — — — — — — — — — — Namentlich durch die reiche und kunstvolle Gewandbehandlung kennzeichnet das Werk sich als Nachklang Praxitelischer Kunst.

S.: Erinnert der kühne Wurf des Obergewandes nicht an die Sophoklesstatue dort?

L.: In etwa wohl.

Doch wir müssen jetzt zu unserem Münchener Satyr, nachdem wir unser Verständnis genügend vorbereitet haben. Wir wollen nur eben noch wiederholen, daß im Einklange mit der eben besprochenen Entwicklung der Dionysosdarstellungen auch seine Gefährten eine Wandlung durchmachen, die ihren schönsten Ausdruck in einem Satyr findet, der träumerisch an einem Baumstamme lehnt, sowie in einem anderen, der als Mundschenk die Kanne erhebt, um das Trinkhorn zu füllen. Beide gehen auf Praxiteles zurück. Von dem ersten haben wir Abbildungen zur Hand, die uns eine ausreichende Betrachtung ermöglichen.[2]

Also zu unserem Kopfe dort!

Wir haben schon den allgemeinen Eindruck des Gesichtes gekennzeichnet.

S.: Es ist ein fröhliches, lachendes Gesicht.

L.: Wir betrachten es jetzt genauer und beschreiben es im einzelnen und dürfen dabei auch fröhlich sein.

S.: Der Mund hat sich geöffnet, so daß die Zähne zwischen den Lippen sichtbar werden.

L.: Ihr Nachbar soll einmal lachen, und Sie sollen sein Gesicht scharf beobachten. Sie dürfen auch mitlächeln, aber nicht lachen, denn dann sehen Sie nicht scharf.

— — — — — — — — — — — — — — — —

1) Dionysos nach Praxiteles, sog. Sardanapalos, Rom, Vatikan. (Lübke-Semrau, a. a. O. S. 238.)

2) Ebenda S. 223; Luckenbach, Kunst u. Geschichte: Abb. zur alt. Gesch. 6. A. S. 59; u. a.

S.: Der Mund verzieht sich in die Breite, die Mundwinkel treten zurück, dadurch verbreitert sich das ganze Gesicht, die Backen schieben sich zurück und aufwärts, so bildet sich zur Seite der Mundwinkel abwärts die Senkung und daneben vorn an den Wangen je eine tiefe, lange Falte.

L.: Und die Augen? Lachen Sie noch einmal!

S.: Die Backen schieben sich auch aufwärts und drängen so das untere Augenlid nach oben, so daß die Lidspalte sich verkleinert.

L.: Trifft das auf unserem Bilde zu?

S.: Ja, die Augenlider sind einander sehr genähert.

L.: Sehen Sie aber genauer zu. Kommt das hier nur von den aufwärts gedrängten unteren Augenlidern?

S.: Auch die oberen Lider haben sich etwas gesenkt.

L.: Warum das? Wenn wir ein schlicht lachendes Gesicht sehen — das Lachen darf dabei recht vergnügt sein — lachen Sie noch einmal! — dann braucht das obere Augenlid nicht davon berührt zu werden. Sehen Sie es?

S.: Ja.

L.: Woher kommt es also? .... Betrachten Sie die Teile über den Augen!

S.: Die Augenwimpern sind nach der Nasenwurzel zu hinabgezogen.

L.: Ziehen Sie einmal die Stirn in der Weise kraus! Dabei dürfen Sie wieder ernst sein.

S.: So bildet sich oberhalb der Wimpern jene Vertiefung dort, die herabgezogenen Augenwimpern aber drücken das darunter liegende Hautpolster zusammen und abwärts, dieses legt sich auf das obere Lid und schiebt es seinerseits wieder nach unten.

L.: So entsteht dieses Auge durch Druck von oben und Schiebung von unten. Ihr Nachbar möge also jetzt noch einmal lachen und zugleich die Stirn kraus ziehen ..... Gewinnen wir so die Grimasse?

S.: Ja.

L.: Sie können es ja noch einmal zu Hause vor einem Spiegel wissenschaftlich untersuchen und nachprüfen. Dabei dürfen Sie denn auch einmal versuchen, ob Sie bei der Mundstellung und Gesamtgrimasse ein kräftiges, lautes Lachen herausbekommen, was man eben so Lachen nennt. Ich glaube nicht, daß es Ihnen gelingen wird. Sie werden es vielleicht nur zu einem vergnügten Lallen bringen, weil der Mund immerhin nur wenig geöffnet ist. Vertiefen Sie sich einmal in das Gesicht! .....

S.: Wir können eigentlich, streng genommen, nicht sagen: ein lachendes Gesicht, eher — ein vergnügtes oder ein fröhliches oder höchst vergnügtes — ein kreuzfideles —

L.: Ja, warum nicht? Und es ist auch ein Vergnügtsein ganz besonderer Art. Wir wissen ja, was für ein Mann es ist.

S.: Ein Satyr und zwar ein betrunkener.

L.: Betrunken nicht, aber berauscht. Er hat sich im Dienste seines fröhlichen Gebieters wieder einmal aufgeopfert und etwas reichlich Becher geleert. Und nun hat ihn des Weines Seligkeit gepackt und drängt ihn, dieser Stimmung Ausdruck zu geben. Wir haben schon mehrfach erfahren, daß der Gesichtsausdruck eines Menschen uns der Schlüssel zu seinem Denken und Wesen ist. Tiefe und ernste Gedanken freilich dürfen wir bei diesem Herrn hier in diesem Zustande wohl nicht suchen: es ist alles Stimmung, alles beschwingtes Frohgefühl.

„Im fernen Land hoch Berg und Wald
Ist mein beliebter Aufenthalt“

denkt er vielleicht mit Goethes Waldteufel[1], oder:

„Schafft mir Wein und Obst dazu“,

oder:

„In meiner Höhl da lebt man doch,
Hat Wein im wohlgeschnitzten Krug
Und fette Milch und Käs' genug.“

S.: Vielleicht singt er auch.

L.: Sehen Sie, das ist auch meine Meinung. Er ist so götterfroh, so vergnügt und beseligt — wie sagt Horaz? nunc vino pellite curas —, daß er unbedingt seinem überquellenden Gefühle in einem Trällern oder singenden Summen oder summenden Singen oder auch in einem echten, fröhlichen Singen — denn das kann er bei der Mundhaltung — Luft machen muß.

„Stehn auf seinen Füßen,
Der Erde genießen,
Nicht kränklich erwählen,
Mit Bereiten sich quälen —“

so singt wieder der Goethesche Satyros. Oder auch:

Mein ist die ganze, weite Welt;
Ich wohne, wo es mir gefällt.
Ich herrsch' übers Wild und Vögelheer,
Frücht' auf der Erden und Fisch' im Meer,
Auch ist auf'm ganzen Erdenstrich
Kein Mensch so weis' und klug als ich.
Ich kenn' die Kräuter ohne Zahl,
Der Sterne Namen allzumal,
Und mein Gesang der dringt ins Blut
Wie Weinesgeist und Sonnenglut.

1) Satyros oder der vergötterte Waldteufel.

Und dahinter dann ein Holdrio! oder Dulidio! Welcher Zug in der Haltung des Kopfes kann denn noch auf diese Tätigkeit hinweisen?

S.: Der Kopf ist in schwärmerischer Vergessenheit nach links geneigt.

L.: Nicht auch ein ganz klein wenig zugleich aufwärts nach hintenüber? Schauen Sie ihn an!

— — — — — — — — — — — — — — —

Ich glaube, wäre er klassisch gebildet, er könnte wohl des Horaz Verse trällern:

Quid sit futurum ...

können Sie fortfahren?

S.: — cras fuge quaerere et
quem fors dierum cumque dabit, lucro
appone nec dulces amores
sperne puer neque tu choreas
Donec viventi canities abest
morosa.

L.: Klassisch gebildet ist er nun nicht, denn seinen Ursprung aus Busch und Feld und seinen Stammbaum verleugnet er nicht —

S.: Das zeigt das zugespitzte Ziegenohr. Ferner das ungepflegte Haar, das ihm in dicken Strähnen wirr um den Kopf liegt und über die Stirn ins Gesicht hinabfällt.

L.: Struppig, ruppig, Kamm und Bürste kennt er nicht. Wie sind die Gesichtszüge an sich?

S.: Kräftig und derb — die Lippen dick und wulstig —

L.: Es sind überhaupt die Züge eines gesunden, urwüchsigen Burschen, den die freie Luft gekräftigt hat. Davon zeugt auch der starke Hals und Nacken, der in kräftig geschwungener Linie (dort!) aus dem festen Rumpfe herauswächst.

Also klassisch gebildet ist er nicht, aber doch, glaube ich, ist ihm Horaz' Aufforderung zum Tanze — nec tu sperne choreas — nicht unvertraut. Kurz, ich meine, er singt nicht nur oder trällert seine Weisen, sondern er tanzt auch. Zu diesem weinseligen Antlitze gehört auch ein Körper in ungezwungener Tanz- oder Sprung- oder Hüpfhaltung.

S.: Dann müßte er auch wohl noch das Schwänzchen haben.

L.: Gewiß, erst dann wäre er fertig. Und so gehört er in die Reihe jener Satyrn, wie sie die ältere Kunst darstellte, nicht gerade zu den allzu rohen und häßlichen: er ist ein Bild urwüchsiger, übermütiger, weinseliger Verzückung und Ausgelassenheit mit einem kräftigen Schimmer tierischer Natur. Und das feiste, derbe Fleisch auf den Wangen und um das Kinn, das sich bei der Grimasse strotzend spannt und faltet, zeigt auch, daß er

nicht zum erstenmal so eifrig seine Pflicht eines Dionysosdieners erfüllt hat und auch wohl nicht zum letztenmal. Es ist ein echtes, rechtes Weingesicht.

S.: Was soll das dort an der rechten Seite des Halses vorstellen?

L.: Was denken Sie?

S.: Es sieht wie eine Warze aus.

L.: Das ist es auch, und zwar eine recht große, fast ein Gewächs.

S.: Weshalb ist denn die dort?

L.: Was empfinden Sie dabei, wenn Sie die Warze sehen?

S.: Es reizt zum Lachen.

L.: Damit haben Sie den Zweck der Beigabe ausgesprochen. Sie erinnern sich, daß wir hervorhoben, daß man in der älteren Zeit die Satyrn möglichst häßlich darstellte. Es ist noch so ein Rest davon. Schlimm ist der Auswuchs gerade nicht, abstoßend auch wohl nicht, schön aber auch nicht. Es erscheint sonderbar, mitten in der freien glatten Halsfläche plötzlich diese mächtige Warze zu erblicken. Es ist eine Künstlerlaune, denke ich, ein Witz oder Scherz des Meisters, dieser Schönheitsfehler; er wirkt lustig und paßt zum ganzen Kopfe. Dem Satyrn aber macht er weiter auch keine Eitelkeitsschmerzen, er kümmert sich nicht darum, weiß es vielleicht selbst nicht einmal: und so kennzeichnet es ferner sorglose Derbheit. Und wohlüberlegt ist der Auswuchs hingesetzt .....

S.: er unterbricht auffällig die gerade Halslinie.

L.: Er kann dem Auge nicht entgehen. Vielleicht fand der Bildner ihn auch bei seinem Modell vor.

Wir haben gelernt, daß bei den großen tragischen Wettkämpfen an den Dionysien die Aufführungen der Tragödien mit einem sog. Satyrdrama abschließen mußten. Zu welchem Zwecke?

S.: Die Gefühle der Zuschauer, welche durch die vorher erlebten ernsten und schicksalsschweren Vorgänge auf der Bühne erregt waren, sollten wieder besänftigt werden, die Spannung in der bangbewegten Brust sollte gelöst und ein ausgleichender Übergang in die Wirklichkeit des Alltagslebens geschaffen werden.

L.: Wenn wir uns solche Gestalten und noch lustigere als Umgebung der handelnden Personen vor den Augen der Zuschauer tätig denken und uns die ganze Handlung jener Stücke auf die Tonart dieser Wesen zugeschnitten und abgestimmt vorstellen, so werden wir wohl glauben, daß der Zweck erfüllt werden mußte.

9. Der neue Transporteur[1] für Winkel und Winkelfunktionen.

Konstruiert und bearbeitet von Professor Dr. Kreuschmer (Barmen).

Ein praktisches Hilfsmittel für die Zwecke des propädeutischen Unterrichts in der Mathematik beim geometrischen Zeichnen und Konstruieren, zur Einführung in die Goniometrie und für die Lehraufgaben der Trigonometrie, welche mit dem neuen Transporteur „ohne Benutzung logarithmisch-trigonometrischer Tabellen" zur Lösung gebracht werden können.

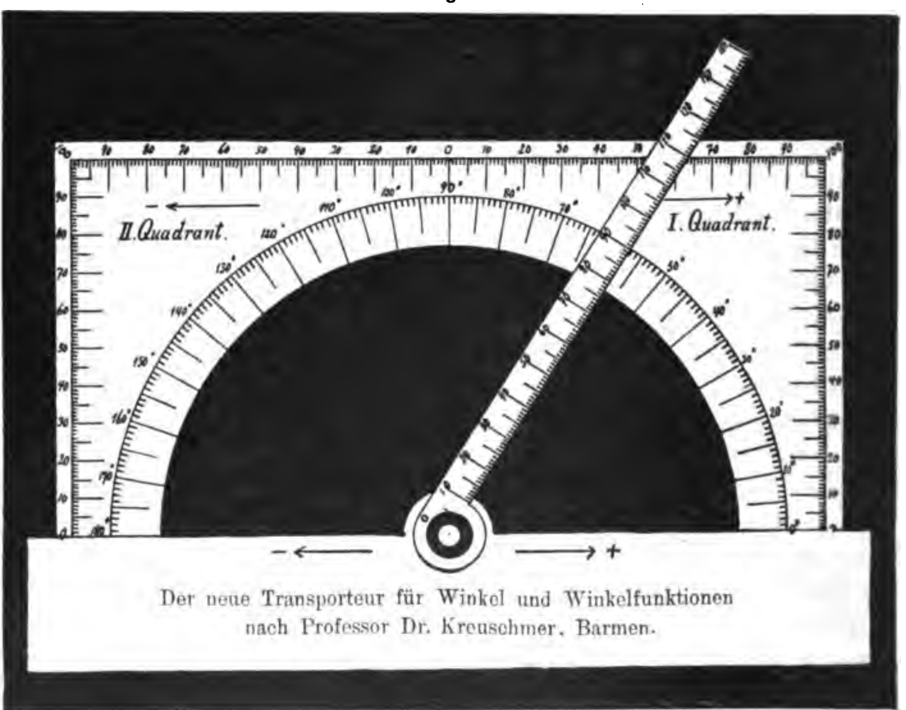
Mit diesem neuen mathematischen Meßinstrument (Fig. 1 und 4) kann man in gleicher Weise wie beim alten Winkeltransporteur das Zeichnen, Bestimmen von Winkeln nach Graden und das Übertragen beliebiger in Graden angegebener Winkel nach anderen Stellen hin vornehmen. Ein Vorzug des neuen Transporteurs, der älteren Form gegenüber, beim geometrischen Zeichnen aber ist der, daß der Schüler jeden Winkel stets sichtbar vor Augen hat, die Winkelgröße beim Drehen eines Zeigers von Grad zu Grad wachsen oder abnehmen sieht und den aufgenommenen Winkel für weitere Gebrauchszwecke auch dauernd festhalten kann. Vom alten Transporteur unterscheidet sich in vorteilhafter Weise ferner der neue insofern aber ganz wesentlich, als man infolge der eigenartigen Konstruktion desselben imstande ist, nach Einstellung eines Zeigers auf den betreffenden Winkelgrad die natürlichen angenäherten Werte der Winkelfunktionen sin α, cos α, tang α, cotg α usf. in Form von Zahlenquotienten vom neuen Transporteur direkt abzulesen, ihre Grenzwerte zu bestimmen, Änderungen der Funktionswerte mit wachsendem oder abnehmendem Winkel und den Vorzeichenwechsel der Funktionen beim Überschreiten der Quadranten klar zu erkennen. Auch lassen sich recht anschaulich am neuen Transporteur die goniometrischen Beziehungen und Formeln — ohne daß man besondere Figuren nötig hat, — leicht im Kopfe ableiten und niederschreiben. Zur Einführung in die Goniometrie und Trigonometrie ist also das neue mathematische Meßinstrument wegen seiner vielseitigen Verwendbarkeit recht wohl geeignet und um so mehr noch, als der damit arbeitende Schüler demselben jederzeit passende kleine Zahlenbeispiele aus den vorhandenen rechtwinkligen Dreiecken selbst entnehmen kann.

Einrichtung des neuen Transporteurs. Außerhalb oder auch innerhalb des in Winkelgrade von 0° bis 180° geteilten Halbkreises ist ein Rechteck mit Millimeterteilungen (Fig. 1, 3, 4) mit einem Drehzeiger so

1) Lehrmittelanstalt J. Ehrhard & Cie. in Bensheim (Hessen). (Neuer Transporteur in Papierkartondruck mit dauerhaftem Drehzeiger, nach Fig. 4, für die Hand des Schülers. Preis 40 Pfennige.)

verbunden, daß der Drehpunkt des Zeigers und die Mitte der einen Langseite des Rechtecks mit dem Mittelpunkte der Halbkreis-Gradeinteilung zusammenfallen. Zu dem Zwecke ist der Drehzeiger so gestaltet, daß die eine auch mit Millimetereinteilung versehene Kante genau durch den Mittelpunkt der Halbkreis-Gradeinteilung hindurchgeht. Bei jeder Winkelstellung dieses drehbaren Millimeterzeigers wird nun (ausgenommen die Grenzlagen für 0°, 90° und 180°) aus der Fläche des Millimeter-Rechtecks ein rechtwinkliges Dreieck herausgeschnitten, dessen Seitenlängen nach Milli-

Fig. 1.



metereinheiten am Transporteur ablesbar sind. Ob nun Millimetereinheiten oder beliebige andere sehr kleine Längeneinheiten als Teilungen zur Verwendung kommen, ist im allgemeinen ganz gleichgültig, da bei der Bildung der erforderlichen Quotienten je zweier Seiten in den entstandenen rechtwinkligen Dreiecken die gewählte Einheit sich hebt, also fortfällt und nur allein das Verhältnis der Maßzahlen dieser Dreiecksseiten in Betracht kommt. Vom praktischen Standpunkt aber ist es sehr vorteilhaft, wenn Millimeterteilungen gewählt werden, da man für die sonstigen Zwecke des Zeichnens und Konstruierens am neuen Transporteur zugleich die praktisch-üblichen Maßstäbe unseres dezimalen Metersystems in Form von Zentimetern

und Millimetern in bequemer Weise zur Verfügung hat. Je nach der Lage des Drehzeigers ist in diesen veränderlichen rechtwinkligen Dreiecken stets die eine der beiden Katheten konstant, während mit der Bewegung des Drehzeigers die andere Kathete und die Hypotenuse veränderlich sind. So besitzt z. B. für Winkel zwischen 0° und 45°, sowie zwischen 135° und 180° die horizontale, für Winkel zwischen 45° und 135° aber die vertikale Kathete die konstante Länge. Nach den Grundbegriffen für die Winkelfunktionen bestehen die Definitionsgleichungen:

$$\sin\alpha = \frac{\text{gegenüberliegende Kathete}}{\text{Hypotenuse}}, \quad \operatorname{tang}\alpha = \frac{\text{gegenüberliegende Kathete}}{\text{anliegende Kathete}}$$

$$\cos\alpha = \frac{\text{anliegende Kathete}}{\text{Hypotenuse}}, \quad \operatorname{cotg}\alpha = \frac{\text{anliegende Kathete}}{\text{gegenüberliegende Kathete}}$$

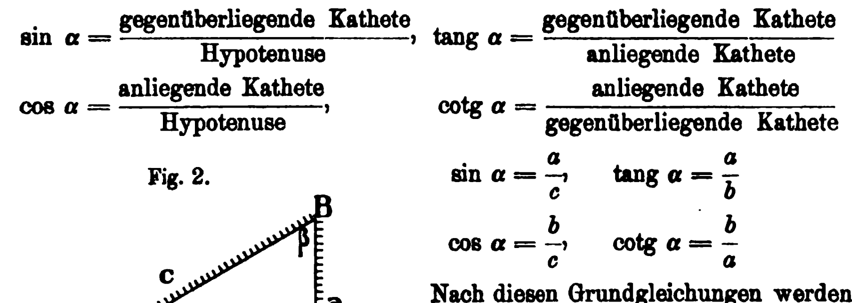


Fig. 2.

$$\sin\alpha = \frac{a}{c}, \quad \operatorname{tang}\alpha = \frac{a}{b}$$

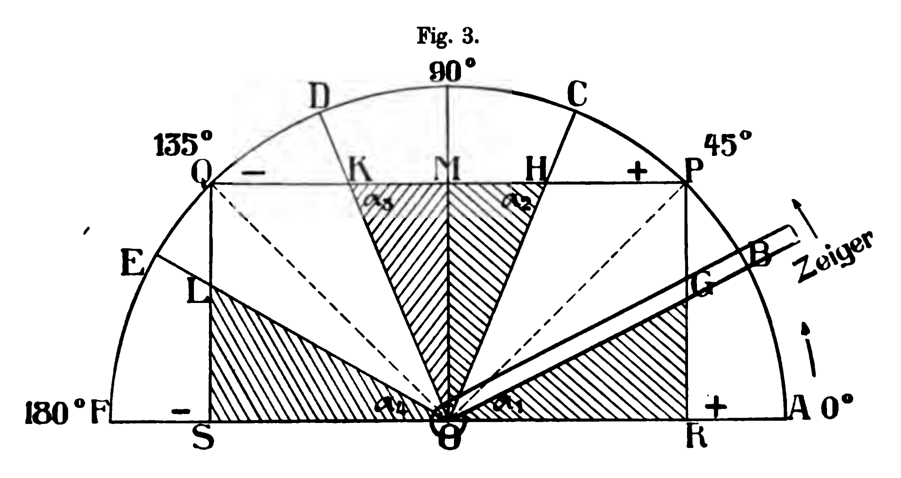
$$\cos\alpha = \frac{b}{c}, \quad \operatorname{cotg}\alpha = \frac{b}{a}$$

Nach diesen Grundgleichungen werden vom neuen Transporteur die Winkelfunktionswerte von den veränderlichen rechtwinkligen Dreiecken für jede Winkeleinstellung des Millimeter-Drehzeigers abgelesen. Die selten benutzten Winkelfunktionen sec α und cosec α sind in der Abhandlung nicht berücksichtigt, können aber gleichfalls sofort hingeschrieben werden.

In sämtlichen Figuren zum neuen Transporteur bezeichne in den durch die Zeigerdrehung abgeschnittenen, veränderlichen rechtwinkligen Dreiecken: a die konstante horizontale oder vertikale Kathete, x die horizontale veränderliche, y die vertikale veränderliche Kathete, z die veränderliche Hypotenuse und $\angle\,\alpha$ den Winkel, den die drehbare Millimeterzeigerkante mit der Anfangslage für 0° bildet. Die bei den sonst üblichen geometrischen Darstellungen z. B. für Winkel über 45° bis 90° entstehenden, sehr groß und schließlich bei 90° unendlich groß und praktisch unbrauchbar werdenden rechtwinkligen Dreiecke (s. Fig. 5 und 7) sind beim neuen Transporteur in vorteilhafter Weise dadurch vermieden, daß mit der Zeigerbewegung beim Übergang über 45°, statt jener sehr groß, zuletzt bei 90° unendlich groß werdenden rechtwinkligen Dreiecke, kleinere, in endlichen Grenzen bleibende, immer schmaler werdende rechtwinklige Dreiecke, welche den großen Dreiecken aber ähnlich sind, auswechseln und in Funktion treten. Hierbei tritt (für tang 90° und cotg 0°) in dem Ausdruck für die Unendlichkeit, statt der Form $\frac{\infty}{a}$ die andere Form $\frac{a}{0}$ auf. Die innerhalb des Millimeter-

rechtecks vorhandenen (durch Schraffierung kenntlich gemachten) veränderlichen rechtwinkligen Dreiecke gehen aber über den Rahmen jenes Rechtecks nicht hinaus und können also niemals unbequem groß oder praktisch unbrauchbar werden. Beim Übergang des Drehzeigers (Fig. 3) aus dem ersten in den zweiten Quadranten (bei OM) und umgekehrt, wenn also $\angle \alpha = 90^\circ$ geworden ist, tritt für die horizontale veränderliche Kathete x (die auf der Rechtecksseite PQ liegt) in M ein Vorzeichenwechsel ein, da dort für die Werte der veränderlichen horizontalen Kathete x der Durchgang durch Null in das negative Gebiet hinein stattfindet (Fig. 3).

Fig. 3.



Für die Winkel α zwischen 0° und 45°, 45° und 90°, 90° und 135°, 135° und 180° erhält man beziehungsweise aus den rechtwinkligen Dreiecken:

$$\triangle\, ORG: \sin\alpha = \frac{y}{z},\ \cos\alpha = \frac{a}{z},\ \operatorname{tang}\alpha = \frac{y}{a},\ \operatorname{cotg}\alpha = \frac{a}{y};\ \angle\alpha = \angle BOA$$

$$\triangle\, OMH: \sin\alpha = \frac{a}{z},\ \cos\alpha = \frac{x}{z},\ \operatorname{tang}\alpha = \frac{a}{x},\ \operatorname{cotg}\alpha = \frac{x}{a};\ \angle\alpha = \angle COA = \angle\alpha_2$$

$$\triangle\, OMK: \sin\alpha = \frac{a}{z},\ \cos\alpha = \frac{-x}{z},\ \operatorname{tang}\alpha = \frac{a}{-x},\ \operatorname{cotg}\alpha = \frac{-x}{a};\ \angle\alpha = \angle DOA = \angle QKO$$

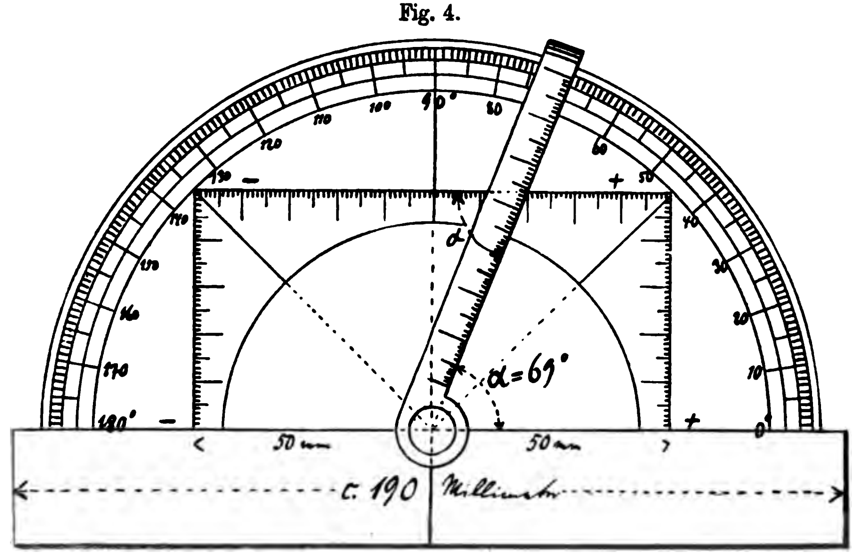
$$\triangle\, OSL: \sin\alpha = \frac{y}{z},\ \cos\alpha = \frac{-a}{z},\ \operatorname{tang}\alpha = \frac{y}{-a},\ \operatorname{cotg}\alpha = \frac{-a}{y};\ \angle\alpha = \angle EOA$$

Hierzu ist zu bemerken, daß $\angle COA = \angle\alpha_2$, $\angle DOA = \angle QKO = 180^\circ - \alpha_3$ und $\angle EOA = 180^\circ - \alpha_4$ ist. Dabei kommt der Satz in Anwendung, daß Wechselwinkel zwischen Parallelen gleich sind. Für die konstante horizontale Kathete ist (Fig. 3) $OR = a$ und $OS = -a$. Die veränderliche Hypotenuse z schwankt zwischen den Grenzwerten $OR = a$ und $OP = a\sqrt{2}$, kann daher niemals Null und auch nicht negativ werden, muß also in allen Quadranten stets absolut genommen werden. In der Zeiger-

stellung für 0°, 90° und 180° ist x ein Minimum (a), bei 45° und 135° dagegen ein Maximum ($a \cdot \sqrt{2}$). Mit der Winkelzunahme von 0° an wechseln für x zwischen diesen Grenzen Zunahme und Abnahme regelmäßig ab. (Negative Flächen siehe am Schluß Seite 95.)

Verwendung des neuen Transporteurs zur Bestimmung der natürlichen, angenäherten Werte der Winkelfunktionen sin α, cos α, tang α und cotg α und zur Berechnung zusammengesetzter trigonometrischer Zahlenausdrücke, wobei die „Logarithmen der trigonometrischen Funktionen“ nicht gebraucht werden.

Fig. 4.



Zeichnung in verkleinertem Maßstabe.

Für den hier benutzten neuen Transporteur mit der Kathete $a = 50$ mm, Fig. 4 (Kartendruck-Schülerausgabe der Lehrmittelanstalt Ehrhard & Cie., Bensheim, Hessen. Preis 40 Pfennige), können Zahlenresultate mit einer Genauigkeit auf zwei Dezimalstellen erzielt werden. Bruchteile von Winkelgraden und Millimetern lassen sich noch abschätzen. Nebenbei sind zur Kontrolle alle Zahlenbeispiele auch logarithmisch, wie sonst üblich, und auch noch in anderer Weise berechnet, um die Ziffernübereinstimmung auf zwei Dezimalstellen darzutun. Unsicherheiten entstehen naturgemäß erst in den sehr kleinen Intervallen in der Nähe der Winkel bei 0°, 90° und 180°, wo aber ebenfalls auch Ungenauigkeiten bei der logarithmischen Berechnung sich einstellen. In den dazwischen liegenden, ganz bedeutend größeren Intervallen aber ist ein sicheres und genaues Arbeiten

mit dem neuen Transporteur sehr gut möglich. Metalltransporteure mit Präzisions-Winkelgrad- und Millimeterteilungen usw. liefern genauere Resultate, und um so mehr, je größer die gewählte Transporteurform ist. Neben dem sonst in Schulen gebräuchlichen logarithmisch-trigonometrischen Rechnungsverfahren hat nun der Schüler bei Anwendung kleinerer Zahlen zugleich im neuen Transporteur, wie die folgenden 8 Beispiele zeigen, eine sichere und rasche Kontrolle für seine trigonometrischen Übungsbeispiele. Und gerade die Feststellung der Übereinstimmung auf völlig anderem, neuem Wege gewährt dem Schüler große Genugtuung; dabei wird er beim Ablesen der Zahlenquotienten vom Transporteur immer wieder daran erinnert, daß Winkelfunktionen „Verhältniswerte" sind, was dem Schüler, mitten im logarithmischen Formelwesen, sonst zu leicht entschwinden kann.

1) $\sin 70^{0} = \frac{50}{53} = 0{,}94$ [logarithmisch berechnet 0,9397, nach der Sinustabelle 0,9397]. Zur anderweitigen Kontrolle erhält man nach der Formel: $\sin(\alpha + \beta) = \sin\alpha\cos\beta + \cos\alpha\sin\beta$ den Ausdruck $\sin 70^{0} = \sin(32^{0} + 38^{0})$ $= \sin 32^{0}\cos 38^{0} + \cos 32^{0}\sin 38^{0} = \frac{31}{59}\cdot\frac{50}{64} + \frac{50}{59}\cdot\frac{40}{64} = \frac{3550}{3776} = 0{,}94.$

2) $\sin 63^{0} + \sin 41^{0} = \frac{50}{56} + \frac{43{,}5}{66{,}5} = 1{,}544$ [logarithmisch: 1,5471]. Zur anderweitigen Kontrolle erhält man nach der Formel: $\sin\alpha + \sin\beta = 2\sin\frac{\alpha+\beta}{2}\cdot\cos\frac{\alpha-\beta}{2}$ auf anderem Wege den Ausdruck: $\sin 63^{0} + \sin 41^{0}$ $= 2\sin\frac{63^{0}+41^{0}}{2}\cdot\cos\frac{63^{0}-41^{0}}{2} = 2\sin 52^{0}\cdot\cos 11^{0} = 2\cdot\frac{50}{63{,}5}\cdot\frac{50}{51}$ $= 1{,}544$. Nach einer gedruckten Tabelle der natürlichen Sinuswerte ist: $\sin 63^{0} + \sin 41^{0} = 0{,}8910 + 0{,}6561 = 1{,}5471$.

Bemerkung. Diese beiden hier vorgeführten Fälle zeigen recht deutlich, daß man an einfachen Zifferbeispielen mit kleinen Zahlen gelegentlich, neben der sonstigen allgemeinen Ableitung, die Wahrheit der Grundformeln für: $\sin(\alpha \pm \beta)$, $\cos(\alpha \pm \beta)$, $\tang(\alpha \pm \beta)$, $\sin\alpha \pm \sin\beta$, $\cos\alpha \pm \cos\beta$, $\tang\alpha \pm \tang\beta$, $\sin 2\alpha$, $\cos 2\alpha$, $\tang 2\alpha$ usf. am neuen Transporteur recht überzeugend vorführen kann.

3) $\sin 37^{0}\cdot\cos 62^{0} = \frac{38}{63}\cdot\frac{27}{57} = \frac{2}{7} = 0{,}2857$ [logarithmisch: 0,2825].

4) $\sqrt[2]{\frac{\sin 37^{0}\,0'\,3''}{\cos 48^{0}\,0'\,5''}} = \sqrt[2]{\frac{38:63}{45:67}} = \sqrt[2]{\frac{38\cdot 67}{63\cdot 45}} = 0{,}9476$

[logarithmisch: 0,9484].

5) $\sqrt[2]{\frac{\sin 17^{0}\,29'\,59''}{\cos 83^{0}\,29'\,58''}} = \sqrt[2]{\frac{\sin 17^{1}/_{2}{}^{0}}{\cos 83^{1}/_{2}{}^{0}}} = \sqrt[2]{\frac{16{,}5:52{,}5}{6:50{,}5}} = 1{,}626$

[logarithmisch: 1,6297].

6) $\sqrt[2]{\frac{\text{tang } 42^0\ 29'\ 59''}{\cos 74^0\ 30'\ 2''}} = \sqrt[2]{\frac{\text{tang } 42^1/_2{}^0}{\cos 74^1/_2{}^0}} = \sqrt[2]{\frac{46:50}{14:52}} = 1{,}85$

[logarithmisch: 1,851].

7) $\sqrt[3]{27 \cdot \sin 72^0\ 0'\ 2''} = \sqrt[3]{27 \cdot (50:52{,}5)} = 2{,}951$ [logarithmisch: 2,9502].

8) $\sqrt[3]{\frac{\text{tang } 48^0\ 30'\ 2'' \cdot \text{cotg } 69^0\ 29'\ 59''}{\cos 35^0\ 29'\ 59''}} = \sqrt[3]{\frac{(50:44{,}5)\cdot(19:50)}{(50:61{,}5)}} = 0{,}8068$

[logarithmisch: 0,8036].

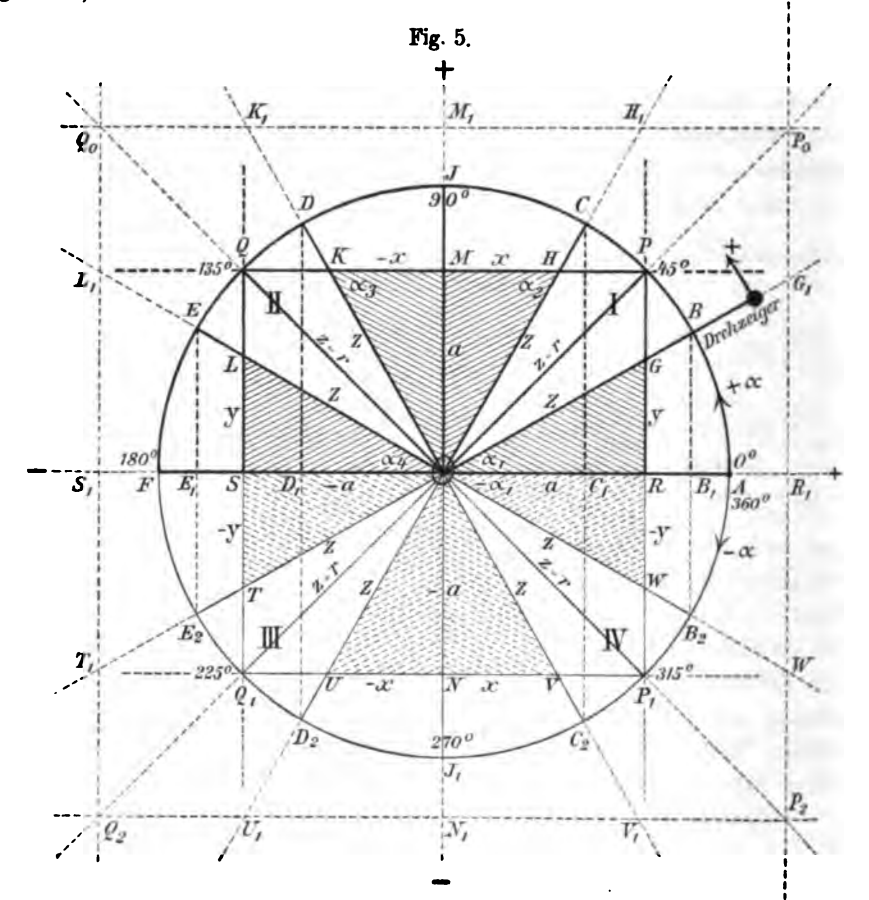
Ausdrücke mit Funktionswerten stumpfer Winkel werden ebenso berechnet.

Auf diese Weise können demnach in der Mathematik trigonometrische Zahlenausdrücke aus Dreiecksaufgaben wie: $a = \frac{b \sin \alpha}{\sin \beta}$, $h_a = \frac{a \sin \beta \sin \gamma}{\sin (\beta + \gamma)}$, $a = \sqrt{b^2 + c^2 - 2\,bc \cos \alpha}$, $r = \frac{a}{2 \sin \alpha}$, $\frac{a+b}{a-b} = \frac{\text{tang}\frac{\alpha+\beta}{2}}{\text{tang}\frac{\alpha-\beta}{2}}$, $f = \frac{1}{2} bc \cdot \sin \alpha$, $f = \frac{a^2 \sin \beta \sin \gamma}{2 \sin \alpha}$ usw. und ebensolche aus der Physik wie: $g \sin \alpha$, $G \sin \alpha - \mu \cdot G \cos \alpha$, $\frac{P}{2} \cdot \text{tang}\ \alpha$, $\frac{P}{4} \cdot \text{tang}\ \alpha \cdot \text{tang}\ \beta$, $gt \sin \alpha$, $\frac{1}{2}\,gt^2 \sin \alpha$, $\frac{\sin \alpha}{\sin \beta}$, und noch aus vielen anderen Gebieten durch den neuen Transporteur für Winkelfunktionen — ohne Gebrauch der logarithmisch-trigonometrischen Tafeln — bei Anwendung kleiner Zahlen rasch und leicht ermittelt werden. Bei schnellen technischen, trigonometrischen Überschlagsberechnungen, ferner zur sicheren und von der logarithmisch-trigonometrischen Rechnungsart offenbar ganz unabhängigen Kontrolle trigonometrischer Ausdrücke für bestimmte Zahlenwerte dürfte der neue Transporteur auch in der technischen Praxis mannigfache Verwendung finden. —

Mitunter werden Tabellen der natürlichen Werte der Sinus-, Kosinus-, Tangens- und Kotangens-Funktion bei praktischen Berechnungen benutzt. Im neuen Transporteur (Metalltransporteure mit Präzisionsteilungen besonders geeignet) ist nun ein einfaches Mittel vorhanden, einen Ersatz für solche Tabellen zu schaffen, oder sie selbst elementar abzuleiten, da für jeden Winkelgrad der natürliche Wert einer beliebigen Funktion sofort vom Transporteur ermittelt werden kann. Die Herleitung sehr genauer Winkelfunktionswerte (Tabellen der natürlichen Werte, logarithmisch-trigonometrische Tabellen) geschieht durch die Hilfsmittel der höheren Mathematik, kann aber in den Elementen der Trigonometrie nicht behandelt werden. Auf rein elementare Art, im Wege praktischer Messungen bietet aber dafür der neue Transporteur ein geeignetes, auch Anfängern leicht verständliches Mittel.

Die Winkelfunktionen in den vier Quadranten. (Fig. 5). Denkt man sich den Transporteur-Drehzeiger aus der Anfangslage OA (Null-Lage) durch den I. und II. Quadranten (positive Drehrichtung) und weiter durch den III und IV. Quadranten gedreht, so findet für die horizontale veränderliche Kathete x in

Fig. 5.



M und N beziehungsweise bei 90° und 270° ein Wechsel im Vorzeichen, für die vertikale veränderliche Kathete y in R und S beziehungsweise bei 0° und 180° ebenfalls ein Vorzeichenwechsel statt. Die konstante Kathete von der Länge a ist für OR positiv, für OS negativ, ebenso für OM positiv und für ON negativ zu nehmen. Da die veränderliche Hypotenuse $OG = z$ zwischen den beiden endlichen festen Grenzen $z = OR = a$ und $z = OP = r = a\sqrt{2}$ schwankt, so kann z niemals Null und auch nicht negativ werden; z muß daher während der Drehung durch alle 4 Qua-

dranten stets positiv, also absolut genommen werden. Die Werte der veränderlichen Katheten x und y liegen zwischen den endlichen Grenzen $+a$ und $-a$ und können also, wie schon erwähnt, den Wert Null annehmen. Erfolgt nun aus der Anfangslage OA die Zeigerdrehung in entgegengesetzter Richtung wie vorhin (durch den IV. Quadranten), so entstehen die negativen Winkelgrößen zwischen 0^0 und -360^0, für welche die Funktionswerte auch leicht ermittelt werden können. Man kann sich also an der Hand der veränderlichen rechtwinkligen Dreiecke mit den veränderlichen Seiten x, y und z und der konstanten Kathete a, hinsichtlich der Entstehung und Bildung der Winkelfunktionen, je nach der Drehrichtung der Zeigerbewegung, für alle positiven und negativen Winkel zwischen 0^0 und 360^0 eine anschauliche und klare Vorstellung machen, in welcher Weise sich die Funktionen mit dem Winkel ändern, welche Grenzwerte entstehen, wie sich der Zeichenwechsel der Funktion beim Übergang aus dem einen in den benachbarten Quadranten vollzieht und wie goniometrische Gleichungen direkt abgeleitet werden können. Der neue Transporteur mit seinen beweglichen und sichtbaren rechtwinkligen Dreiecken ersetzt eben in lebendig-anschaulichster Weise und, was gerade sehr wesentlich ist, im Zusammenhange eine ganze Reihe für die Ableitungen sonst nötig werdender Einzelzeichnungen. Sämtliche nun folgenden goniometrischen Formeln (Seite 90 bis 93) können daher vom neuen Transporteur aus den veränderlichen rechtwinkligen Dreiecken direkt im Kopfe — ohne daß man Zeichnungen nötig hat — entwickelt und niedergeschrieben werden. Der Schüler hat, ein für allemal, nur die Bedeutung von x, y, z und a und den Begriff der Winkelfunktion festzuhalten. Beim Arbeiten mit dem neuen Transporteur mit seinen mit dem Winkel sich ändernden sichtbaren rechtwinkligen Dreiecken wird auch der Schüler in lebendig-anschaulicher Weise zum „funktionalen Denken“, das zurzeit so sehr in den Vordergrund getreten ist, in vorteilhafter Weise gleichzeitig mit angeregt.

Gebrauch des neuen Transporteurs für die Winkelfunktionen des I. und II. Quadranten beim Entwickeln und Bestimmen:

1) der Grenzwerte der Funktionen für $\angle \alpha = 0^0$, 90^0 und 180^0,
2) der Funktionswerte für die Komplementwinkel α und $(90^0 - \alpha)$,
3) der Funktionswerte für die Supplementwinkel α und $(180^0 - \alpha)$,
4) der Funktionswerte für die Winkel α und $(90^0 + \alpha)$,
5) der Funktionswerte für die Winkel $\alpha = 30^0$, 60^0 und 45^0.
6) der Formeln: $\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$, $\operatorname{tang} \alpha = \sin \alpha : \cos \alpha$ usw.

Zu 1). Man bewege den Transporteurzeiger (Fig. 6 und 7) in den einzelnen Fällen nach 0^0, 90^0 und 180^0 und beobachte in der Nähe dieser Winkelgrade an den vom Drehzeiger abgeschnittenen, sehr schmalen recht-

winkligen Dreiecken die Veränderlichkeit der Hypotenuse z und je der einen der beiden Katheten y und x. Die zugehörige andere Kathete a ist konstant. Man erhält durch Ablesen vom Transporteur (Fig. 7):

a) für Dreieck OGR_1
(Hypotenuse z, Katheten y und a)

$$\left.\begin{aligned} \sin\alpha &= \frac{y}{z} \\ \cos\alpha &= \frac{a}{z} \\ \operatorname{tang}\alpha &= \frac{y}{a} \\ \operatorname{cotg}\alpha &= \frac{a}{y} \end{aligned}\right\}\text{also:}\quad \begin{aligned} \sin 0^0 &= \frac{o}{a} = 0 \\ \cos 0^0 &= \frac{a}{a} = 1 \\ \operatorname{tang} 0^0 &= \frac{o}{a} = 0 \\ \operatorname{cotg} 0^0 &= \frac{a}{o} = \infty \end{aligned}$$

b) für Dreieck OHM
(Hypotenuse z, Katheten x und a)

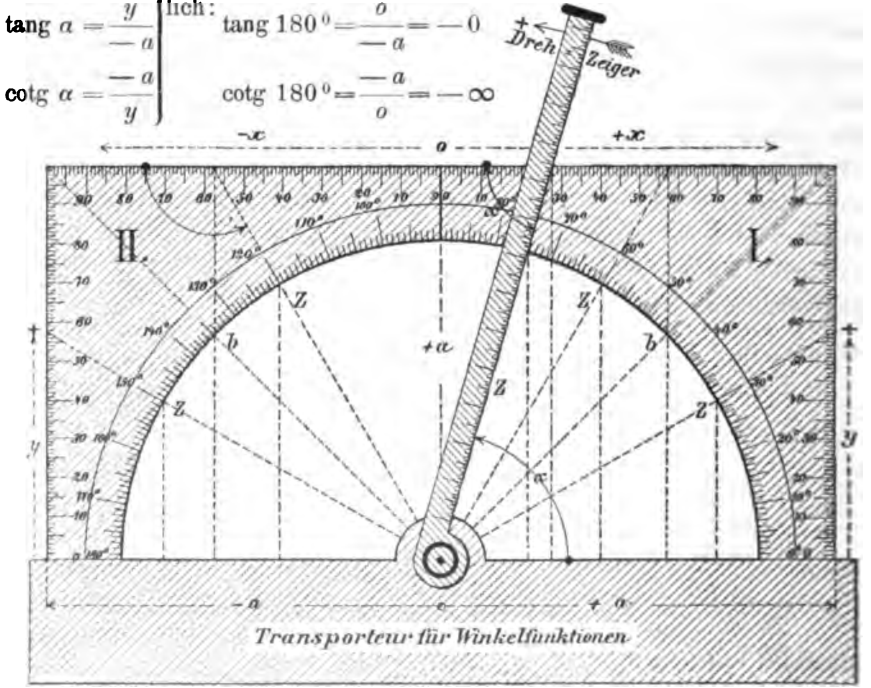
$$\left.\begin{aligned} \sin\alpha &= \frac{a}{z} \\ \cos\alpha &= \frac{x}{z} \\ \operatorname{tang}\alpha &= \frac{a}{x} \\ \operatorname{cotg}\alpha &= \frac{x}{a} \end{aligned}\right\}\text{also:}\quad \begin{aligned} \sin 90^0 &= \frac{a}{a} = 1 \\ \cos 90^0 &= \frac{o}{a} = 0 \\ \operatorname{tang} 90^0 &= \frac{a}{o} = \infty \\ \operatorname{cotg} 90^0 &= \frac{o}{a} = 0 \end{aligned}$$

c) für das rechtwinklige Dreieck OLS
(Hypotenuse z, Katheten y und $-a$)

$$\left.\begin{aligned} \sin\alpha &= \frac{y}{z} \\ \cos\alpha &= \frac{-a}{z} \\ \operatorname{tang}\alpha &= \frac{y}{-a} \\ \operatorname{cotg}\alpha &= \frac{-a}{y} \end{aligned}\right\}\text{folglich:}\quad \begin{aligned} \sin 180^0 &= \frac{o}{a} = 0 \\ \cos 180^0 &= \frac{-a}{a} = -1 \\ \operatorname{tang} 180^0 &= \frac{o}{-a} = -0 \\ \operatorname{cotg} 180^0 &= \frac{-a}{o} = -\infty \end{aligned}$$

Bemerkung: Sämtliche 46 goniometrischen Formeln auf Seite 90, 91, 92 und 93 kann der Schüler, direkt vom neuen Transporteur aus, im Kopfe ableiten und sofort niederschreiben.

Fig. 6.



Zu 2). Man stelle den Drehzeiger in Fig. 7 z. B. auf einen beliebigen spitzen Winkel α ein und nenne den andern spitzen Komplementwinkel des dabei abgeschnittenen rechtwinkligen Dreiecks β. Also $\angle (90^0 - \alpha) = \angle \beta$. Demnach erhält man aus $\triangle OGR_1$ die Beziehungen:

$$\left.\begin{aligned}
\sin(90^0 - \alpha) &= \sin\beta = \frac{a}{z} = \cos\alpha \\
\cos(90^0 - \alpha) &= \cos\beta = \frac{y}{z} = \sin\alpha \\
\operatorname{tang}(90^0 - \alpha) &= \operatorname{tang}\beta = \frac{a}{y} = \operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(90^0 - \alpha) &= \operatorname{cotg}\beta = \frac{y}{a} = \operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}\right\}\text{folglich:}\quad
\begin{aligned}
\sin(90^0 - \alpha) &= \cos\alpha \\
\cos(90^0 - \alpha) &= \sin\alpha \\
\operatorname{tang}(90^0 - \alpha) &= \operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(90^0 - \alpha) &= \operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}$$

Zu 3). Es sei in Fig. 7 $\angle \alpha$ ein beliebiger spitzer Winkel, also $\angle (180^0 - \alpha)$ der dazu gehörige stumpfe Supplementwinkel. Man bringe den Zeiger nacheinander in die Lage von OG und OL und betrachte beziehungsweise die beiden kongruenten Dreiecke OGR_1 und OLS. $\angle BOA = \angle \alpha$, also $\angle EOA = \angle (180^0 - \alpha)$:

$$\left.\begin{aligned}
\sin(180^0 - \alpha) &= \frac{y}{z} = \sin\alpha \\
\cos(180^0 - \alpha) &= \frac{-a}{z} = -\frac{a}{z} = -\cos\alpha \\
\operatorname{tang}(180^0 - \alpha) &= \frac{y}{-a} = -\frac{y}{a} = -\operatorname{tang}\alpha \\
\operatorname{cotg}(180^0 - \alpha) &= \frac{-a}{y} = -\frac{a}{y} = -\operatorname{cotg}\alpha
\end{aligned}\right\}\text{folglich:}\quad
\begin{aligned}
\sin(180^0 - \alpha) &= \sin\alpha \\
\cos(180^0 - \alpha) &= -\cos\alpha \\
\operatorname{tang}(180^0 - \alpha) &= -\operatorname{tang}\alpha \\
\operatorname{cotg}(180^0 - \alpha) &= -\operatorname{cotg}\alpha
\end{aligned}$$

Zu 4). In den beiden Dreiecken Fig. 7 GOR_1 und KOM sei $\angle GOR_1 = \angle KOM = \angle \alpha$, also $\triangle OMK \cong \triangle OR_1G$ und $\angle KOR_1 = \angle (90^0 + \alpha)$. Man erhält demnach die Gleichungen:

$$\left.\begin{aligned}
\sin(90^0 + \alpha) &= \frac{a}{z} = \cos\alpha \\
\cos(90^0 + \alpha) &= \frac{-x}{z} = -\frac{x}{z} = -\frac{y}{z} = -\sin\alpha \\
\operatorname{tang}(90^0 + \alpha) &= \frac{a}{-x} = -\frac{a}{x} = -\frac{a}{y} = -\operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(90^0 + \alpha) &= \frac{-x}{a} = -\frac{x}{a} = -\frac{y}{a} = -\operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}\right\}\text{also:}\quad
\begin{aligned}
\sin(90^0 + \alpha) &= \cos\alpha \\
\cos(90^0 + \alpha) &= -\sin\alpha \\
\operatorname{tang}(90^0 + \alpha) &= -\operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(90^0 + \alpha) &= -\operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}$$

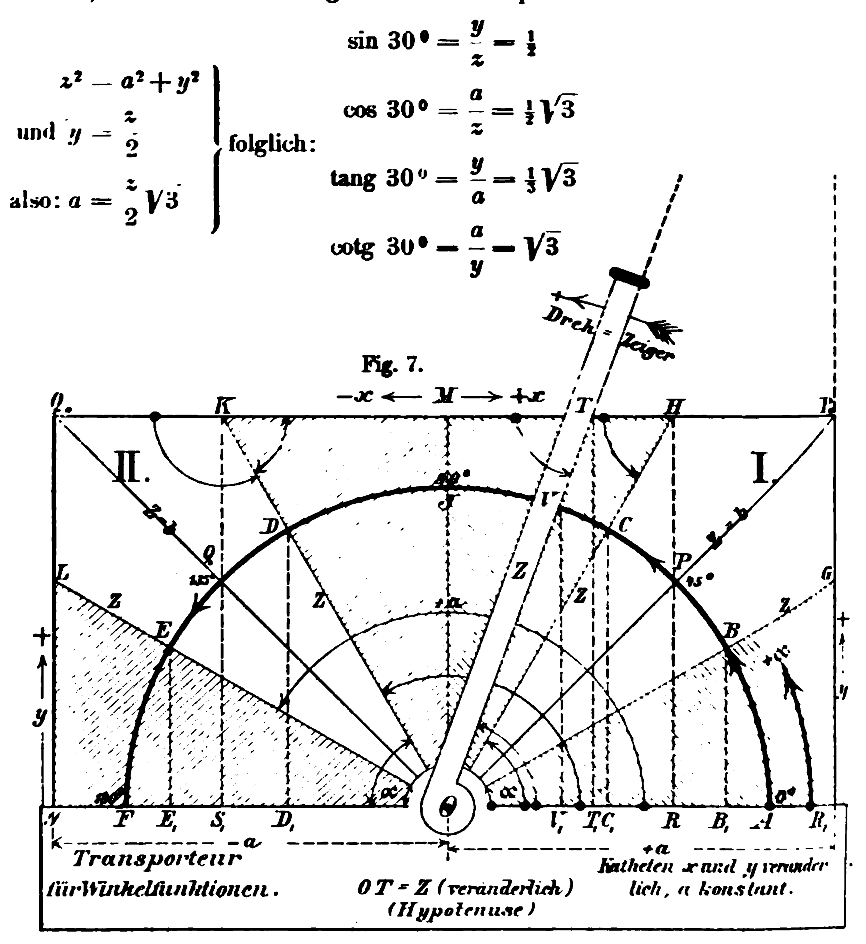
Zu 5). Stellt man in den folgenden einzelnen Fällen in Fig. 7 den Transporteurzeiger auf $\angle \alpha = 30^0$, 60^0 und 45^0 ein, so kommen beziehungsweise die beiden halben gleichseitigen Dreiecke OGR_1 und OMH und das

rechtwinklig-gleichschenklige Dreieck OP_0R_1 in Betracht. Man erhält aus den Gleichungen:

a) für das rechtwinklige Dreieck OGR_1:

$$\left.\begin{aligned} z^2 &= a^2 + y^2 \\ \text{und } y &= \frac{z}{2} \\ \text{also: } a &= \frac{z}{2}\sqrt{3} \end{aligned}\right\} \text{folglich:} \quad \begin{aligned} \sin 30^0 &= \frac{y}{z} = \tfrac{1}{2} \\ \cos 30^0 &= \frac{a}{z} = \tfrac{1}{2}\sqrt{3} \\ \operatorname{tang} 30^0 &= \frac{y}{a} = \tfrac{1}{3}\sqrt{3} \\ \operatorname{cotg} 30^0 &= \frac{a}{y} = \sqrt{3} \end{aligned}$$

Fig. 7.



b) für das rechtwinklige Dreieck OHM:

$$\left.\begin{aligned} z^2 &= a^2 + x^2 \\ \text{und } x &= \frac{z}{2} \\ \text{also: } a &= \frac{z}{2}\sqrt{3} \end{aligned}\right\} \text{folglich:} \quad \begin{aligned} \sin 60^0 &= \frac{a}{z} = \tfrac{1}{2}\sqrt{3} \\ \cos 60^0 &= \frac{x}{z} = \tfrac{1}{2} \\ \operatorname{tang} 60^0 &= \frac{a}{x} = \sqrt{3} \\ \operatorname{cotg} 60^0 &= \frac{x}{a} = \tfrac{1}{3}\sqrt{3} \end{aligned}$$

c) für das rechtwinklig-gleichschenklige Dreieck OR_1P_0:

$$\left.\begin{array}{r} b^2 = a^2 + a^2 \\ b^2 = 2a^2 \\ \text{also: } a = \frac{b}{2}\sqrt{2} \end{array}\right\} \text{folglich:} \quad \begin{array}{l} \sin 45^0 = \frac{a}{b} = \frac{1}{2}\sqrt{2} \\ \cos 45^0 = \frac{a}{b} = \frac{1}{2}\sqrt{2} \\ \operatorname{tang} 45^0 = \frac{a}{a} = 1 \\ \operatorname{cotg} 45^0 = \frac{a}{a} = 1 \end{array}$$

Zu 6). Verwertung des neuen Transporteurs zum Ableiten einiger goniometrischer Gleichungen, wie z. B. $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$, $\operatorname{tang}\alpha = \frac{\sin\alpha}{\cos\alpha}$, $\operatorname{cotg}\alpha = \frac{\cos\alpha}{\sin\alpha}$, $\operatorname{tang}\alpha \cdot \operatorname{cotg}\alpha = 1$, $\operatorname{tang}\alpha = 1 : \operatorname{cotg}\alpha$, $\operatorname{cotg}\alpha = 1 : \operatorname{tang}\alpha$ für die Winkel des I. u. II. Quadranten. In Fig. 7 folgt aus Dreieck OMH für den spitzen $\angle MHO = \angle HOR_1 = \angle\alpha$: $a^2 + x^2 = z^2$, oder $\left(\frac{a}{z}\right)^2 + \left(\frac{x}{z}\right)^2 = 1$, also: $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$, ferner ist: $\operatorname{tang}\alpha = \frac{a}{x} = \frac{a:z}{x:z} = \frac{\sin\alpha}{\cos\alpha}$, ebenso $\operatorname{cotg}\alpha = \frac{x}{a} = \frac{x:z}{a:z} = \frac{\cos\alpha}{\sin\alpha}$ usw.

Für einen stumpfen Winkel $DOA = \angle\alpha$ folgt aus $\triangle OMK$ Fig. 7 $a^2 + (-x)^2 = z^2$ oder: $\left(\frac{a}{z}\right)^2 + \left(\frac{-x}{z}\right)^2 = 1$, demnach $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$, ferner: $\operatorname{tang}\alpha = \frac{a}{-x} = \frac{a:z}{(-x):z} = \frac{\sin\alpha}{\cos\alpha}$, ebenso $\operatorname{cotg}\alpha = \frac{-x}{a} = \frac{(-x):z}{a:z} = \frac{\cos\alpha}{\sin\alpha}$. Hierbei ist der Satz: „Wechselwinkel zwischen Parallelen sind gleich“ wiederholt zur Anwendung gekommen. $\angle MHO = \angle HOR_1$ und $\angle Q_0KO = \angle KOR_1$. Extrafiguren zur Ableitung sämtlicher Formeln nicht erforderlich.

Die Winkelfunktionen der Winkel des III. und IV. Quadranten.

1) die Funktionswerte der Winkel $(-\alpha)$ und $(360^0 - \alpha)$
2) die Funktionswerte für Winkel $(180^0 + \alpha)$
3) die Funktionswerte für Winkel $(270^0 - \alpha)$
4) die Funktionswerte für Winkel $270^0 + \alpha$

} Hierzu Fig. 5.

5) die Grenzwerte der Funktionen für die Winkel 270^0 und 360^0.

1a) Winkelfunktionen für negative Winkel aus $\triangle ORW$, Fig. 5:

$$\left.\begin{array}{l} \sin(-\alpha) = \frac{-y}{z} = -\frac{y}{z} = -\sin\alpha \\ \cos(-\alpha) = \frac{a}{z} = \cos\alpha \\ \operatorname{tang}(-\alpha) = \frac{-y}{a} = -\frac{y}{a} = -\operatorname{tang}\alpha \\ \operatorname{cotg}(-\alpha) = \frac{a}{-y} = -\frac{a}{y} = -\operatorname{cotg}\alpha \end{array}\right\} \text{folglich:} \quad \begin{array}{l} \sin(-\alpha) = -\sin\alpha \\ \cos(-\alpha) = \cos\alpha \\ \operatorname{tang}(-\alpha) = -\operatorname{tang}\alpha \\ \operatorname{cotg}(-\alpha) = -\operatorname{cotg}\alpha \end{array}$$

Macht man aus der Anfangslage OA, Fig. 5, mit dem Transporteurzeiger die Drehung für den Winkel $(360^\circ - \alpha)$ und das andere Mal in entgegengesetzter Drehrichtung (durch Quadrant IV) die Drehung für den Winkel $(-\alpha)$, so decken sich für diese beiden Fälle die Zeigerrichtungen; es müssen demnach auch die Funktionswerte für beide Winkel $(360^\circ - \alpha)$ und $(-\alpha)$ dieselben sein. Daraus ergeben sich die Beziehungen (Fig. 5):

1 b) Winkelfunktionen für $360^\circ \mp \alpha$ aus $\triangle\, ORW$ und $\triangle\, ORG$:

$$\begin{aligned}
\sin(360^\circ - \alpha) &= \sin(-\alpha) = -\sin\alpha \\
\cos(360^\circ - \alpha) &= \cos(-\alpha) = +\cos\alpha \\
\operatorname{tang}(360^\circ - \alpha) &= \operatorname{tang}(-\alpha) = -\operatorname{tang}\alpha \\
\operatorname{cotg}(360^\circ - \alpha) &= \operatorname{cotg}(-\alpha) = -\operatorname{cotg}\alpha
\end{aligned}$$

Bemerkung. Für die Winkel $(360^\circ + \alpha)$ und $(+\alpha)$ sind wegen der Deckung der Drehzeigerrichtungen die Funktionswerte ebenfalls dieselben. Also:

$$\sin(360^\circ + \alpha) = \sin\alpha, \qquad \operatorname{tang}(360^\circ + \alpha) = \operatorname{tang}\alpha$$
$$\cos(360^\circ + \alpha) = \cos\alpha, \qquad \operatorname{cotg}(360^\circ + \alpha) = \operatorname{cotg}\alpha$$

2) Winkelfunktionen für $(180^\circ + \alpha)$ aus $\triangle\, OST$, Fig. 5:

$$\left.\begin{aligned}
\sin(180^\circ + \alpha) &= \frac{-y}{z} = -\frac{y}{z} = -\sin\alpha \\
\cos(180^\circ + \alpha) &= \frac{-a}{z} = -\frac{a}{z} = -\cos\alpha \\
\operatorname{tang}(180^\circ + \alpha) &= \frac{-y}{-a} = \frac{y}{a} = \operatorname{tang}\alpha \\
\operatorname{cotg}(180^\circ + \alpha) &= \frac{-a}{-y} = \frac{a}{y} = \operatorname{cotg}\alpha
\end{aligned}\right\}\text{also:}\quad
\begin{aligned}
\sin(180^\circ + \alpha) &= -\sin\alpha \\
\cos(180^\circ + \alpha) &= -\cos\alpha \\
\operatorname{tang}(180^\circ + \alpha) &= \operatorname{tang}\alpha \\
\operatorname{cotg}(180^\circ + \alpha) &= \operatorname{cotg}\alpha
\end{aligned}$$

3) Winkelfunktionen für $(270^\circ - \alpha)$ aus $\triangle\, ONU$, Fig. 5:

$$\left.\begin{aligned}
\sin(270^\circ - \alpha) &= \frac{-a}{z} = -\frac{a}{z} = -\cos\alpha \\
\cos(270^\circ - \alpha) &= \frac{-x}{z} = -\frac{x}{z} = -\frac{y}{z} = -\sin\alpha \\
\operatorname{tang}(270^\circ - \alpha) &= \frac{-a}{-x} = \frac{a}{x} = \frac{a}{y} = \operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(270^\circ - \alpha) &= \frac{-x}{-a} = \frac{x}{a} = \frac{y}{a} = \operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}\right\}\text{also:}\quad
\begin{aligned}
\sin(270^\circ - \alpha) &= -\cos\alpha \\
\cos(270^\circ - \alpha) &= -\sin\alpha \\
\operatorname{tang}(270^\circ - \alpha) &= \operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(270^\circ - \alpha) &= \operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}$$

4) Winkelfunktionen für $(270^\circ + \alpha)$ aus $\triangle\, ONV$, Fig. 5:

$$\left.\begin{aligned}
\sin(270^\circ + \alpha) &= \frac{-a}{z} = -\frac{a}{z} = -\cos\alpha \\
\cos(270^\circ + \alpha) &= \frac{x}{z} = \frac{y}{z} = \sin\alpha \\
\operatorname{tang}(270^\circ + \alpha) &= \frac{-a}{x} = -\frac{a}{x} = -\frac{a}{y} = -\operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(270^\circ + \alpha) &= \frac{x}{-a} = -\frac{x}{a} = -\frac{y}{a} = -\operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}\right\}\text{also:}\quad
\begin{aligned}
\sin(270^\circ + \alpha) &= -\cos\alpha \\
\cos(270^\circ + \alpha) &= \sin\alpha \\
\operatorname{tang}(270^\circ + \alpha) &= -\operatorname{cotg}\alpha \\
\operatorname{cotg}(270^\circ + \alpha) &= -\operatorname{tang}\alpha
\end{aligned}$$

5) Grenzwerte der Funktionen für 270° und 360°, Fig. 5: Stellt man den Transporteurzeiger auf 270° ein, oder setzt man in den Formeln 3) $\angle \alpha = 0$, so erhält man:

$$\sin 270^\circ = -1,\ \cos 270^\circ = -0,\ \text{tang}\, 270^\circ = \infty,\ \text{cotg}\, 270^\circ = 0.$$

Dreht man den Zeiger aus der Anfangslage OA nach 360°, so deckt sich diese Zeigerlage mit der Zeigerrichtung für $\angle \alpha = 0^\circ$, also (Fig. 5):

$$\sin 360^\circ = \sin 0^\circ = 0 \qquad \text{tang}\, 360^\circ = \text{tang}\, 0^\circ = 0$$
$$\cos 360^\circ = \cos 0^\circ = 1 \qquad \text{cotg}\, 360^\circ = \text{cotg}\, 0^\circ = \infty$$

In erweitertem Sinne, je nach der doppelten Stellung und Drehung des bewegten Zeigers gegen die Grenzlagen, beziehungsweise für 0°, 90°, 180°, 270° und 360°, erhält man aus den unendlich schmal werdenden rechtwinkligen Grenzdreiecken des neuen Transporteurs, bezw. eines Vollkreis-Transporteurs mit 4 Quadranten, für die Grenzwerte der Winkelfunktionen:

$\sin 0^\circ = \pm 0$	$\sin 90^\circ = +1$	$\sin 180^\circ = \pm 0$
$\cos 0^\circ = +1$	$\cos 90^\circ = \pm 0$	$\cos 180^\circ = -1$
$\text{tang}\, 0^\circ = \pm 0$	$\text{tang}\, 90^\circ = \pm \infty$	$\text{tang}\, 180^\circ = \mp 0$
$\text{cotg}\, 0^\circ = \pm \infty$	$\text{cotg}\, 90^\circ = \pm 0$	$\text{cotg}\, 180^\circ = \mp \infty$

$\sin 270^\circ = -1$	$\sin 360^\circ = \mp 0$
$\cos 270^\circ = \mp 0$	$\cos 360^\circ = +1$
$\text{tang}\, 270^\circ = \pm \infty$	$\text{tang}\, 360^\circ = \mp 0$
$\text{cotg}\, 270^\circ = \pm 0$	$\text{cotg}\, 360^\circ = \mp \infty$

Negative Flächen am neuen Transporteur, Fig. 5. Führt man bei Berücksichtigung der Vorzeichen negative Flächen in die Rechnung ein, ähnlich wie negative Strecken im Gegensatz zu den positiven, so kann man in Fig. 5 klar erkennen, wie mit der Zeigerdrehung, von 0° anfangend, die veränderlichen Dreiecksflächenwerte f des I. Quadranten zuerst von 0 bis zum Maximum (bei 45°) $f = \frac{1}{2}a^2$ wachsen, dann, stetig abnehmend, zu Null werden und beim Weiterdrehen über 90° hinaus ihr Vorzeichen von + in − wechseln $[f = \frac{1}{2}a \cdot (-x) = -\frac{1}{2}ax]$, also negativ werden. Im II., III. und IV. Quadranten wiederholen sich in entsprechender Weise die einzelnen Vorgänge. Man erhält der Reihe nach für den:

I. Quadranten, zwischen	0° und 45°:	$f = \frac{1}{2}ay$ = positiv
„	45° „ 90°:	$f = \frac{1}{2}ax$ = positiv
	an der Grenze:	$f = \frac{1}{2}a \cdot 0$ = Null.
II. Quadranten, zwischen	90° und 135°:	$f = \frac{1}{2}a \cdot (-x)$ = negativ
„	135° „ 180°:	$f = \frac{1}{2}(-a)\, y$ = negativ
	an der Grenze:	$f = \frac{1}{2}(-a) \cdot 0$ = Null.
III. Quadranten, zwischen	180° und 225°:	$f = \frac{1}{2}(-a) \cdot (-y)$ = positiv
„	225° „ 270°:	$f = \frac{1}{2}(-a)(-x)$ = positiv
	an der Grenze:	$f = \frac{1}{2}(-a) \cdot 0$ = Null.

IV. Quadranten, zwischen 270° und 315°: $f = \frac{1}{2}(-a) \cdot x$ = negativ
„ 315° „ 360°: $f = \frac{1}{2} \cdot a \cdot (-y)$ = negativ
an der Grenze: $f = \frac{1}{2}a \cdot 0$ = Null.

In den Grenzlagen bei 45°, 135°, 225° und 315° sind Flächenmaxima vom absoluten Wert $f = \frac{1}{2}a^2$ vorhanden. In den Grenzlagen bei 0°, 90°, 180°, 270° und 360°, für welche die Flächenwerte der Dreiecke Null sind, findet Vorzeichenwechsel der Flächenwerte statt. Im ersten und dritten Quadranten sind die Dreiecksflächenwerte positiv, im zweiten und vierten Quadranten dagegen negativ.

In der fünften Auflage meiner Bearbeitung des Lehrbuchs von Lackemann, Teil II, Trigonometrie und Stereometrie (Ferdinand Hirt-Breslau, Verlagsbuchhandlung) haben für die Zwecke des propädeutischen Unterrichts in der Mathematik der Universal-Winkelmeßapparat und der neue Transporteur für Winkel und Winkelfunktionen in einem besonderen Anhang Aufnahme gefunden.

Besprechungen.

1. A. Hübl, Geschichte des Unterrichtes im Stifte Schotten in Wien. Verlagsbuchhandlung C. Fromme, Wien. 1907. VI und 335 S.
2. A. Scheindler, Pro Gymnasio. Ein Beitrag zur Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes des österreichischen Gymnasiums. Wien und Leipzig, W. Braumüller. 1908. 69 S.

Am 4. November 1907 hat das K. K. Schotten-Gymnasium in Wien sein 100jähriges Jubiläum gefeiert. Dies war für den Verfasser, Professor an der Anstalt und Bibliothekar am Stifte, der Anlaß, die geschichtliche Entwicklung der mit Recht berühmten Schule darzustellen; er beschränkt sich aber mit gutem Grunde nicht auf diesen Rahmen, sondern geht auf den Ursprung und die Anfänge der Anstalt zurück bis zur Gründung des Stiftes Schotten im 12. Jahrhundert, da das Stift gemäß der Regel des Benediktinerordens sich sogleich nach seiner Errichtung der Jugendbildung gewidmet hat. Das Buch beruht auf gründlichen Quellenstudien und stellt gerade auch in seinem Zurückgreifen auf die früheren Jahrhunderte einen sehr verdienstlichen Beitrag zur allgemeinen Schulgeschichte überhaupt dar. Es zeigt uns die Entwicklung von der mittelalterlichen Klosterschule an bis zur Ablösung des scholastischen Unterrichtsbetriebes durch jesuitisch-humanistischen Einfluß und zur Einrichtung philosophisch-theologischer Studien, von da ab bis zur Gründung des K. K. Schotten-Gymnasiums, dessen Geschichte wieder durch die Organisation des Jahres 1848 sich in zwei Perioden zerlegt. Es befindet sich jetzt im Zustand erfreulicher Blüte und genießt großes Ansehen in der Wiener Bürgerschaft.

Wenn ich eine interessante Einzelheit hervorheben soll, so weise ich auf den Abschnitt hin, in welchem S. 80 ff. das Schuldrama behandelt wird. In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts traf der damalige Abt Karl die Anordnung, daß bei der Preisverteilung jedesmal ein Drama zur Aufführung kommen sclle. Verfaßt wurde

dasselbe abwechselnd von den Professoren der Schule und zwar nach dem Schema des gelehrten Jesuitendramas mit moralisierender Tendenz. Außer einem Verzeichnis der an sich schon einen interessanten Einblick gewährenden Titel der aufgeführten Dramen veröffentlicht der Verfasser auch eine genaue Inhaltsangabe des im Jahre 1728 aufgeführten Stückes; es ist handschriftlich erhalten nebst einem gedruckten Szenarium, das die Zuschauer zur besseren Orientierung in die Hand bekamen. Der Titel lautet: Aequitatis de fastu triumphus seu Aepitus superati tyranni insidiis ad paternum solium evectus. Ab Illustrissima, Perillustri, Praenobili, Nobili ac Ingenua humaniorum scholarum iuventute Scotensi in scenam datus, cum a Perillustri ac Amplissimo D. D. Carolo ... bene meriti in suprema lucta litteraria victores praemiis donarentur. Die Titulatur der Schuljugend zeigt feine Unterscheidungen auf!

In einem inhaltreichen Anhange werden außer statistischen Tabellen auch Statuten, Studienordnungen, Aufsatzproben und Zeugnisformulare mitgeteilt; ein ausführliches Register erleichtert die Übersicht des Inhalts.

Aus demselben Anlaß hat der hochverdiente, auch in den Kreisen deutscher Schulmänner wohlbekannte Landesschulinspektor August Scheindler, der selbst auf dem Schotten-Gymnasium gebildet worden ist, seine Verteidigungsschrift für das österreichische Gymnasium verfaßt. Auch in Österreich zeigen sich ähnliche Reformbewegungen wie in Deutschland, die Frage, ob und wie eine Einheitsmittelschule anzustreben sei, ist auch dort aufgeworfen und mit herabsetzenden Urteilen über die Leistung des Gymnasiums begründet worden.

Gegenüber solchen Angriffen wird nun hier dem österreichischen Gymnasium von berufener Seite ein auf reicher Erfahrung beruhendes Ehrenzeugnis ausgestellt. Scheindler weist nach, daß der altsprachliche Unterricht zu einem wirklich befriedigenden Erfolge gelangt, indem er die Jugend in die Kenntnis der bedeutendsten Erscheinungen der griechischen und römischen Literatur einführt. Er wendet sich mit Ernst und Wärme gegen diejenigen, welche die Lektüre der klassischen Autoren durch deutsche Übersetzungen ersetzen wollen. Zum Beweise für die erstere Behauptung gibt er eine Übersicht über die an den österreichischen Gymnasien betriebene Schul- und Privatlektüre, die tatsächlich eine überraschende Reichhaltigkeit aufzeigt. Er tritt dabei auch für die bei der Lektüre ausnahmslos geübte Präparationsmethode ein, die bei uns in Deutschland ja ebenfalls im Gebrauch ist und zumal von Rothfuchs mit überzeugenden Gründen empfohlen worden ist.

Demgegenüber stellt er nicht in Abrede, daß die Organisation der österreichischen Gymnasien noch verbesserungsfähig ist. Er weist dabei einerseits auf das zu stark ausgebildete Fachlehrersystem hin, durch welches die Konzentration des Unterrichts und die einheitlich-erziehliche Leitung der Schüler gehemmt wird. Andrerseits erhebt er Bedenken gegen die Art der Lektionsverteilung, bei welcher die Lehrer von der 5. bis zur 8. Klasse regelmäßig aufsteigen. Auch die übermäßig lange Feriendauer wird berührt. An der Universität wünscht er eine gründliche Einführung in die Wissenschaft und die Erziehung der künftigen Gymnasiallehrer zu selbständigen Studien und Arbeiten, weil insbesondere auf den obersten Stufen für den Unterricht eine verhältnismäßige Beherrschung der betreffenden Fachwissenschaft unentbehrlich ist. Aus demselben Grunde weist er die praktische pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer erst einer späteren Zeit zu, wo der Kandidat seine wissenschaftliche Befähigung bereits durch das abgelegte Examen dargetan hat.

Scheindlers Schriftchen dürfte auch für deutsche Schulmänner Interesse haben.

Halle a. S. **W. Fries.**

3. **Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.** Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. Joseph Loos. 2. Band (7 ℳ) 1100 Seiten, mit 256 Abbildungen und 6 Separatbeilagen. Wien und Leipzig. 1908. Verlag von A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Nach verhältnismäßig kurzer Zeit ist das Werk zum Abschluß gebracht, dessen 1. Band W. Münch im 90. Heft dieser Zeitschrift Seite 112 in günstigem Sinne angezeigt und beurteilt hat. Ich stimme im großen und ganzen mit diesem Urteil überein und beglückwünsche den verdienstvollen Herausgeber zur Vollendung dieses eine gewaltige Arbeitsleistung darstellenden Werkes. Wenn ich in folgendem einige Ausstellungen mache, so soll das nur als ein Beweis des Interesses gelten, das ich dem Buche entgegenbringe.

Ich trage zunächst zum 1. Bande berichtigend nach, daß Friedrich Gedike die große Erholungsreise, die er für den Frühling des Jahres 1803 plante und auf der er im ehrenvollen Auftrage des Königs auch die Methode Pestalozzis zu studieren gedachte, tatsächlich nicht ausgeführt hat. Krankheit und Tod traten dazwischen. Bei den einzelnen Artikeln, besonders bei denjenigen, welche sich mit pädagogischen Persönlichkeiten beschäftigen, wäre oft eine eingehendere Ausführung und eine vollständigere Angabe der Literatur erwünscht. So fehlt z. B. bei dem Artikel Melanchthon das wichtige Werk von Ellinger, Philipp Melanchthon. Berlin 1902. Bei dem Artikel August Hermann Niemeyer ist überhaupt gar keine Literatur verzeichnet, und die Darstellung der Wirksamkeit dieses wichtigen Pädagogen erscheint nicht bloß dem Umfange nach unzureichend, sondern kann sogar eben wegen ihrer Kürze zu unrichtigen Auffassungen führen. Völlig übergangen ist nämlich der reiche Verkehr, in welchem Niemeyer, man darf wohl sagen, mit den meisten bedeutenden Männern seiner Zeit gestanden hat, z. B. mit Goethe. Dann aber muß der treffliche Mann auch vor dem Schein bewahrt werden, als habe er während des kritischen Jahrzehntes 1806 bis 1816 politisch eine schwankende, wechselnde Haltung eingenommen. Er war im Gegenteil preußischer Patriot durch und durch, und wenn er sich, nachdem Halle unter westfälische Herrschaft gekommen war, im Jahre 1807 nach schweren inneren Kämpfen dazu entschloß, seine dortige Stellung an der Universität und an den Franckeschen Stiftungen beizubehalten, so geschah das aus Treue und Pietät, im stillen auch in der Hoffnung, daß die Zeit des fremden Regiments nur von kurzer Dauer sein werde. An seiner Person, seinem kraftvollen und klugen Auftreten hing es wesentlich, daß damals Universität und Stiftungen in ihrem Bestande erhalten blieben, darum sind ihm auch beide Anstalten ewig zu Dank verpflichtet. Kein geringerer als der König Friedrich Wilhelm III. selbst hat Niemeyers Verhalten gutgeheißen, indem er ihm unter anderem folgende Worte schrieb: „Ich lasse den Beweggründen, welche Euch bestimmt haben, in die Dienste des Königs von Westfalen zu treten, vollkommene Gerechtigkeit widerfahren und wünsche Euch Glück zu den bei dem neuen Landesherrn zum Besten der Franckeschen Stiftungen und der Universität ausgewirkten Beschlüssen“ (vgl. meine Festschrift: Die Franckeschen Stiftungen in ihrem 2. Jahrhundert S. 67 ff.).

Endlich könnte zu dem Artikel Schülerausflüge noch manche Literatur aus meinem Aufsatz „Schulreisen“ (Lehrproben Heft 87 S. 96 ff.) nachgetragen werden.

Im übrigen erkenne ich das vorliegende Werk ähnlich wie Münch sowohl wegen des Inhaltes als auch wegen der Illustrationen, unter denen manche wirklich neues und seltenes bieten, als verdienstlich an. Es darf neben den Enzyklopädien

von Schmid und von Rein einen Platz beanspruchen und sei als Nachschlagebuch zu rascher Orientierung empfohlen.

Halle a. S. **W. Fries.**

---

4. Langls Bilder zur Geschichte. Nr. 72—75. Preis für das Blatt unaufgespannt 2 *M*, auf starkem Deckel gespannt 3 *M*. 1908.

Die hochverdiente Verlagsbuchhandlung Ed. Hölzel in Wien bietet uns in den vorliegenden Blättern eine wertvolle Ergänzung zu den bisherigen bezüglichen Veröffentlichungen. Die Sammlung von Langls Bildern zur Geschichte ist im Gebrauch so verbreitet, anerkannt und beliebt, daß kaum noch etwas zu ihrer Empfehlung gesagt zu werden braucht. Die neugetroffene Auswahl von Nr. 72—75 berücksichtigt in erwünschter Weise vier ganz verschiedene Gebiete des Kunststiles, zuerst die Baukunst der römischen Kaiserzeit durch Vorführung einer großartigen Probe, nämlich der Thermen der Caracalla. Dann folgt als würdiges Gegenstück zu den früheren Darstellungen des Tempels von Luxor und des Tempels von Edfu eines der interessantesten Denkmäler aus der Glanzperiode des alten Ägyptens: der Tempel von Karnak. Das 3. Blatt (Nr. 74) führt uns den Palazzo Bargello in Florenz vor, der nach wiederholter Zerstörung im Jahre 1859 unter Mazzeis Leitung seiner ursprünglichen Anlage gemäß wieder hergestellt worden ist. Die malerische Wirkung des Hofraumes ist vorzüglich wiedergegeben. Endlich zeigt uns Nr. 75 die Abbildung der K. K. Hofbibliothek in Wien, eines Prachtbaues im Barockstil, bei dem Skulptur und Malerei prunkvoll zusammenwirken.

Es wird auch bei diesen Ergänzungen noch nicht sein Bewenden haben dürfen, die Sammlung verträgt und erheischt weitere Fortsetzungen. Ich weise beispielsweise darauf hin, daß die englische Baukunst bis jetzt nur durch ein einziges Bild (die Kathedrale von York Nr. 51) vertreten ist, und daß wir noch Proben der indischen Tempelbaukunst und der Kunst der hellenistischen Zeit ganz vermissen. Möge eine günstige Aufnahme der vier neuen Stücke den hochverdienten Unternehmer zu weiteren Ergänzungen ermutigen. Welche Beachtung man jetzt der Pflege des Kunstsinnes und des Kunstverständnisses an den höheren Schulen auf allen nur irgendwie einschlägigen Gebieten schenkt, ist erst neuerdings wieder bei der 10. Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen (Verhandlungen, 74. Band, Berlin, Weidmann 1907) durch zwei gründliche Berichte dargetan worden. Die hier veröffentlichte bezügliche Bibliographie (S. 105—110) dürfte völlig erschöpfend sein.

Halle a. S. **W. Fries.**

---

5. Nikolaos Paulatos. *'Η πατρὶς τοῦ 'Οδυσσέως. 'Εν 'Αθήναις, ἐκ τοῦ τυπογραφείου „Νομικῆς"*. 1906. 308 S. 8°.

In dem Kampfe um Troja, der im vorigen Jahrhunderte, zuweilen nicht ohne Heftigkeit, geführt worden ist, haben Schliemann und Dörpfeld gesiegt. Sie haben festgestellt, daß der Dichter der Ilias sich Troja bei Hissarlik liegend gedacht hat und haben damit die Richtigkeit der volkstümlichen Überlieferung nachgewiesen. Kaum waren die Streitrufe verstummt, so hat derselbe Dörpfeld einen neuen Kampf auf homerischem Gebiete begonnen, um Ithaka, einen Kampf gegen die volkstümliche Überlieferung, die die Heimat des Odysseus wohl stets auf das heutige Ithaka verlegt hat, während Dörpfeld sie in Leukas sehen will. Freilich Dörpfelds Zweifel an der Richtigkeit der Überlieferung sind wohl schon viel älter als seine ersten Ver-

öffentlichungen über diese Frage. Denn als ich im Jahre 1890 vom Besuche der Insel Ithaka nach Athen zurückkehrte und mich dahin äußerte, daß, wenn die Insel auch nicht in allen Punkten mit den Worten der Odyssee übereinstimmte, ich doch glaubte, der oder die Dichter der Odyssee hätten Ithaka gekannt, da sah er mich von der Seite an, sagte aber nur: „Wirklich?“ Der Sinn dieser Frage ist mir erst viel später klar geworden, als Dörpfeld mit der Behauptung hervortrat, daß die Heimat des Odysseus nicht das heutige Ithaka sei, sondern Leukas, das früher Ithaka geheißen habe. Hat er mich davon auch bis jetzt nicht überzeugt, so kann ich doch meiner Stimme in dem jetzt geführten Kampfe kein entscheidendes Gewicht beimessen, weil ich Leukas nicht gesehen habe, sondern es bloß aus Beschreibungen und einer Anzahl schöner Photographien kenne, die ich der Güte Dörpfelds verdanke. Eine Entscheidung wird wohl überhaupt nicht eher erfolgen können, als bis geologisch festgestellt ist, ob Leukas im Altertum eine Insel gewesen ist. Nach der geschichtlichen Überlieferung kann man das nicht wohl annehmen.

Indes ist in voller Rüstung ein Mann auf dem Kampfplatze erschienen, der die Echtheit des heutigen Ithaka nicht nur mit südlicher Lebhaftigkeit, sondern auch mit recht triftigen Gründen verteidigt, der Ithakesier Paulatos. Es ist schade, aber wohl begreiflich, daß Dörpfeld, wie er in seinem 3. Briefe über Leukas-Ithaka (März 1907), S. 15 sagt, durch den gegen ihn angeschlagenen Ton es sich unmöglich gemacht sieht, diesen Gegner selbst zu widerlegen, denn daß der Verfasser „als der beste Kenner des heutigen Ithaka besondere Beachtung verdient“, erkennt auch Dörpfeld an. Es muß in der Tat bedauert werden, daß Paulatos aus einer rein wissenschaftlichen Frage sozusagen eine politische macht und sogar den Kampf gegen das heutige Ithaka als einen Krieg gegen die Wahrheit und zur Aufrechterhaltung der Lüge kennzeichnet. Das ist Unrecht, besonders einem Dörpfeld gegenüber, der ja gewiß irren kann, dem es aber niemand bestreiten kann, daß er stets mit Eifer nach der Wahrheit gesucht hat.

Solcher Wendungen brauchte sich P. um so weniger zu bedienen, als er wirklich trefflich gerüstet auf den Kampfplatz getreten ist. Kein Ithakaforscher hat bis jetzt solch eine Belesenheit offenbart wie er. Er scheint jeden Buchstaben zu kennen, der, vom Altertum herab bis zu den jüngsten Veröffentlichungen, Beziehung haben könnte zur Ithakafrage. Mythologie und Geschichte, Untersuchungen, Berichte oder auch bloße Notizen von Reisenden und Gelehrten aus alter und neuer Zeit sind ihm bekannt und er weiß sie geschickt zu verwenden; keiner auch kennt die Insel Ithaka so genau wie Paulatos. Und so erwachsen ihm Beweise für seine Behauptungen, die es schwer sein wird zu entkräften.

Dem Scheine nach bildet Paulatos' Untersuchung nur die Einleitung zur neugriechischen Übersetzung der bedeutungsvollen Veröffentlichungen des Erzherzogs Ludwig Salvator und des Dr. Gustav Lang über denselben Stoff. Tatsächlich ist sie aber mit ihren 179 Seiten der Hauptteil des Buches, und sie behandelt die Sache eingehend und gründlich. Auf alle Punkte der ziemlich verwickelten Frage einzugehen, ist nicht die Aufgabe einer Anzeige. Nur auf einige sei hingewiesen.

Eine der größten Schwierigkeiten für die Verteidiger des heutigen Ithaka ist es, die drei Inseln unterzubringen, die nach Od. 9, 24 in der Nähe von Ithaka liegen sollen: nämlich Dulichion, Same und Zakynthos. Denn jetzt liegen ja nur zwei da, Zakynthos und Kephallenia. Das letztere kann man Same gleichstellen; aber wo ist Dulichion zu suchen? Der Verf. weiß es wahrscheinlich zu machen, daß Dulichion eine Insel im Südwesten von Ätolien gewesen ist, die jetzt Festland geworden ist.

Bei dieser Annahme stimmt auch die Angabe der Odyssee, daß die drei Inseln rings um Ithaka herum liegen.

Daß die Insel Arkudi, wie Dörpfeld will, das homerische Asteris sei, hatte schon Manly als unzutreffend nachzuweisen versucht; Paulatos zeigt, daß Arkudi, auch abgesehen von seiner Lage, schon seiner Beschaffenheit nach nicht den homerischen Worten entspricht; denn Asteris sei als felsig bezeichnet, Arkudi aber ein fruchtbares Land.

Besonders sinnreich war mir Dörpfelds Vermutung erschienen, daß die von ihm angenommene Umnennung der Inseln mit der dorischen Wanderung zusammenhänge. Paulatos bringt hiergegen zunächst vor, daß sich kein zweites Beispiel nachweisen lasse, wo ein so berühmter Name wie der von Ithaka seinen Träger gewechselt habe; außerdem aber lasse sich auch nicht erweisen, daß die Dorier je nach Westen über das ätolische Gebirge hinaus vorgedrungen seien. Das Meer im Westen von Hellas sei ein Besiedelungsgebiet der Korinther gewesen.

Daß Ithaka nur klein gewesen sei, also nicht so groß wie Leukas, begründet er unter anderem mit einem Hinweis auf Eustathios, der das für Ithaka als charakteristisch angegebene εὐδείελος erklärt εὐπεριόριστος, eine Erklärung, die sich auch in der Editio minor des Hesych von Moritz Schmidt findet.

Wie er im übrigen darlegt, daß die einzelnen in der Odysse beschriebenen oder bezeichneten Orte sich im heutigen Ithaka nachweisen lassen, also die Häfen, die Berge, die Stadt, die Grotte, die Quellen, die Siedelungen, wo Eumaios und Laertes gewohnt haben, muß in dem Buche selbst nachgelesen werden. Nun ist aber die neugriechische Sprache nur wenigen geläufig. Es wäre deshalb recht zweckmäßig, wenn die so viele interessierende Abhandlung ins Deutsche oder auch ins Französische oder Englische übersetzt würde. Es könnten dann vielleicht auch mit Zustimmung des Verfassers die scharfen Wendungen gegen seine Gegner beseitigt werden, die im wissenschaftlichen Streite heute nicht mehr üblich sind und die die Sache nicht fördern.

Gewürdigt worden sind Paulatos' Erörterungen in eingehender Weise in der historischen und kritischen Studie „Dörpfelds Leukas-Ithaka-Hypothese" von Josef Gröschl, der sich ganz auf seine Seite stellt. Auf entgegengesetztem Boden steht von Marées, dessen Kartenwerk mir leider noch nicht bekannt ist. Schade ist es für die Wissenschaft, daß des Erzherzogs Salvator „Sommertage und Wintertage auf Ithaka" nur wenigen im Urtexte bekannt geworden sind. Nur aus der Übersetzung des Paulatos kann ich (S. 185) das interessante Urteil des seekundigen Mannes anführen: „Kein Seemann würde sich aus dem Reiche des Odysseus eine andere Insel als Mittelpunkt erwählen als das heutige Ithaka." Langs gediegene „Untersuchungen zur Geographie der Odyssee" dürfen als bekannt im Kreise der Ithakaforscher vorausgesetzt werden, ebenso die Abhandlung seines sachkundigen Gegners K. Reißinger „Zur Leukas-Ithaka-Frage" in den Bayerischen Blättern für das Gymnasialwesen, 1906, S. 497ff.

Nachschrift. Kaum war die vorstehende Anzeige abgeschickt, so erhielt ich von Professor Dörpfeld in Athen den „Vierten Brief über Leukas-Ithaka, die Ergebnisse der Ausgrabungen von 1907". Diese sind nun nicht von durchschlagender Bedeutung, beweisen aber, daß die Ebene von Nidri auf Leukas, in die Dörpfeld den Wohnsitz des Odysseus verlegt, in vorgeschichtlicher Zeit bewohnt gewesen ist. Es sind gefunden: ein großer Garten, eine Anzahl einfacher Gräber, ein großer, von einer dicken Mauer umgebener Bau, der wegen des Wasserstandes noch nicht ganz

untersucht werden konnte, der aber möglicherweise zu einem Königsbau gehört hat, eine vorgeschichtliche Wasserleitung. Wichtiger für die ganze Frage sind die von Dörpfeld angeführten Stellen eines von J. Partsch im 12. Hefte 1907 von Petermanns Geographischen Mitteilungen veröffentlichten Aufsatzes, die darin gipfeln, daß Partsch sich der Ansicht zuneigt, daß „Leukas nie in höherem Grade Halbinsel oder in geringerem Grade Insel war als jetzt." Hierdurch ist die „Leukas-Ithaka-Frage" zwar nicht entschieden, aber es ist von sachkundiger Seite die Vorentscheidung dahin getroffen, daß die Frage überhaupt gestellt werden darf.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

6. Deutsche Schulerziehung, herausgegeben von W. Rein, Jena. 2 Bde. München, J. F. Lehmanns Verlag. 634 S. 8°. Preis: jeder Band 4,50 ℳ.

Rein ist nicht nur selbst einer der fruchtbarsten und anregendsten pädagogischen Schriftsteller der Gegenwart, sondern er besitzt auch die Gabe, Menschen, die besonderes Wissen oder eigene Gedanken haben und sie zu formen verstehen, überall ausfindig zu machen, sie um seine Fahne zu sammeln und zu gemeinsamer Arbeit zu vereinigen. Das auch in diesen Heften mehrfach angezeigte Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik, dessen zweite Auflage demnächst vollständig erschienen sein wird, gibt dafür einen glänzenden Beweis. Jetzt ist unter seinem Namen wieder ein Sammelwerk veröffentlicht worden, „Deutsche Schulerziehung", zu dessen Herausgabe eine Anzahl hervorragender Kräfte vereinigt worden sind. Der Mittelpunkt, um den sich alle scharen, ist die Absicht zu zeigen (S. XII): „was die Schule zur Weckung und Stählung des vaterländischen Sinnes im Dienste der volkstümlichen Kultur, die ein Teil der Menschheitsentwickelung ist, tun kann und tun soll." „Eltern und Erzieher sollen durch das Buch angeregt werden, immer tiefer in die deutsche Vergangenheit und in deutsches Wesen hineinzublicken, Volkskunde und Volkskunst, Heldentum und Dichtung, Philosophie und Religion in ihrer Bedeutung für unsere Erziehung und für die Aufgaben des Tages immer klarer erkennen und immer wärmer erfassen zu lernen."

Gegliedert ist das Buch in folgender Weise: A. Zur Organisation unserer Schulen, S. 1—78; B. Zum inneren Betrieb unserer Schulen, S. 79—438; C. Nationale Erziehung der aus der Schule entlassenen Jugend, S. 439—502; D. Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Ausland; E. Nationalerziehung bei anderen Völkern, S. 517—617. Wie dann diese großen Teile weiter gegliedert sind, sei gezeigt an zwei Beispielen. B zerfällt folgendermaßen: I. Vom Unterricht, II. Schulleben; der Unterricht wieder in 12 Kapitel, nämlich Religionsunterricht, Ethische Jugendlehre, Philosophische Propädeutik, Geschichtsunterricht, Heimatkunde, Zeichnen und Modellieren, Handarbeitsunterricht, Die deutsche bildende Kunst, Gesang, Körperliche Erziehung, Muttersprache, Fremdsprachen. E bietet von Ausländern herrührende Darstellungen über nationale Erziehung bei den Dänen, den Engländern, den Japanern, den Rumänen und in den Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Jedes Kapitel rührt von einem anderen Verfasser her, der auf dem betreffenden Gebiete schon Ansehen genießt. So hat z. B. über die Organisation des Knabenschulwesens Rein selbst geschrieben, über die des Mädchenschulwesens Gertrud Bäumer, über Religionsunterricht Thrändorf, über Geschichts- und staatsbürgerlichen Unterricht Neubauer, über Zeichnen und Modellieren Götze, über Handarbeitsunterricht Pabst, über Fortbildungsschulunterricht Lembke und Julius Ziehen usw. Keine Seite der

deutschen Schulerziehung ist außer acht gelassen und bis zu einem gewissen Grade ist auch eine gewisse Einheitlichkeit vorhanden, wenn auch Widersprüche, z. B. über die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes, vorhanden sind. Besonders diese Anordnung der Gedanken: Worin sehen wir Vorzüge unserer bisherigen Entwickelung? Welche Unvollkommenheiten haften ihr an? Wie muß unser Schulwesen weitergebildet werden? kehrt mehrfach wieder. Ebenso der Gedanke, daß der einzelne Deutsche bei seinen Bestrebungen nicht nur an seinen eigenen Vorteil denken soll, sondern von dem Bewußtsein durchdrungen sein muß, mit der Arbeit, die ihm seinen Unterhalt schafft, zugleich die Entwickelung der Gemeinschaft fördern zu wollen. Denn die nationale Kultur ist ein Ganzes, an dem jeder nach Kräften im Sinne und Geiste einer sittlich gerichteten Persönlichkeit sich beteiligt.

Die hohen Ideale, die den einzelnen Verfassern vorschweben, und die fesselnde Sprache, in der sie meist dargestellt werden, erfüllen auch den Leser mit warmer Anteilnahme, und jeder wird aus jedem Abschnitte neue Anregungen empfangen. Aber doch habe ich mir beim Lesen des Buches recht oft sagen müssen:

„Leicht beieinander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen."

Von den für ihre Ideen begeisterten und auch begeisternden Verfassern ist wohl keiner in der Schulverwaltung tätig gewesen. Man sollte sie nach Möglichkeit hineinziehen, damit sie ihre löblichen Bestrebungen den Wirklichkeiten anzupassen lernen können.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

7. Jul. Ziehen. Aus der Werkstatt der Schule. Studien über den inneren Organismus des höheren Schulwesens. 1907. Quelle u. Meyer in Leipzig. 207 S. 8°. Preis: geh. 4 M; geb. 4,60 M.

Jul. Ziehen hat während seiner praktischen Tätigkeit viel über pädagogische Fragen nachgedacht und die Ergebnisse seiner Beobachtungen und Erwägungen bei verschiedenen Gelegenheiten in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht. Von diesen „Studien" hat er jetzt 25, die die höheren Schulen betreffen, in einem besonderen Buche zusammengefaßt. Sie betreffen zum Teil Lehrplanfragen, häufiger aber diejenigen „Fragen der Unterrichtsmethodik, die einerseits die Sichtung, auf der andern Seite die Erweiterung und Vertiefung der Lehrstoffe betreffen und deren Behandlung über den Verlauf einer anregenden und innerlich bildenden Lehrweise Klarheit zu schaffen sucht."

Der erste Aufsatz bespricht „ein künftiges deutsches Reichsmuseum". Zwei weitere handeln im allgemeinen von höheren deutschen Schulen, auch in französischer Beleuchtung, sieben gruppieren sich um den Frankfurter Lehrplan, dessen lebhafter Verteidiger Z. ist, drei handeln über den deutschen Unterricht, vier über den neusprachlichen, vier über den Geschichtsunterricht und benutzbare Anschauungsmittel. Angefügt sind drei Einzelstudien: „Das System der Lehrmittel für den erdkundlichen Unterricht", „Über kolonialwissenschaftliche Belehrung auf unsern höheren Schulen", „Zur Schulung des Auges und zur Erweckung des Kunstsinns im Zeichenunterricht".

Z. ist ein Mann von vielseitigen Kenntnissen und von reicher Erfahrung, er beobachtet scharf, weiß sich in das Wesen der Dinge, aber auch in die Tiefen der Kinderseelen zu versenken, hat eine fließende Sprache, eine anschauliche, frische Darstellung, besitzt Humor und Witz: so sind denn seine Studien fesselnd geschrieben

und sie wirken eindrücklich, und selbst, wo man nicht überzeugt wird, folgt man seinen Ausführungen gern.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

8. Hellas und Rom im Spiegel deutscher Dichtung. Eine Anthologie von † Dr. Karl Zettel, mit einem erklärenden Namensverzeichnisse von Otto Hartlich, herausgegeben von Aug. Brunner. 1. Bd. (329 S.): Mythus und Heroenzeit. Griechische Geschichte. 2. Bd. (338 S.): Römische Geschichte. Stimmungsbilder. Erlangen 1907. Palm und Enke.

Daß unsere gegenwärtige deutsche Kultur mit dem klassischen Altertum durch tausend Fäden verbunden ist, läßt sich — manchem zum Leidwesen — nicht leugnen. Wie sehr auch die deutschen Dichter durch Hellenentum und Römertum bei ihren Schöpfungen beeinflußt worden sind, das wissen wir aus unsern Klassikern. Wie groß aber die Zahl derjenigen ist, die sich durch das Altertum zu dichterischen Ergüssen haben begeistern lassen, das ersehen wir aus dem obenbezeichneten Buche, in dem immerhin nur ein Teil der von dem Münchener Professor Zettel gesammelten Gedichte vereinigt sind. Leider ist es dem unermüdlichen Forscher nicht vergönnt gewesen, das Buch noch selbst zu veröffentlichen. Konrektor Brunner in München hat mit selbstloser Hingabe das noch unfertige Werk für den Druck hergerichtet und Oberlehrer Hartlich in Grimma i. S. hat jedem Bande ein sehr dankenswertes „erklärendes Namenverzeichnis" beigefügt.

Es ist ein reicher Kranz, der uns geboten wird; fast alle namhaften Dichter haben dazu beigesteuert; daneben aber finden wir auch unbekannte Namen, deren große Zahl erst recht beweist, welche begeisternde Kraft dem Altertum innewohnt. Die Gedichte sind „nach der Zeitfolge des Inhalts geordnet"; nur bei stofflich Verwandtem ist diese Reihenfolge gelegentlich durchbrochen. Fast jedem Gedichte sind in Ziffern die Stellen der alten Schriftsteller untergeschrieben, die entweder als Quelle dienten oder die sonst in Beziehung zu dem Gedichte stehen. Nicht selten verherrlichen verschiedene Dichter denselben Stoff. Dann ist es anziehend zu sehen, wie verschieden die Auffassung und die Darstellungsweise ist. Ich wünsche mir das Werk in die Hände der altsprachlichen, der Deutsch- und der Geschichtslehrer. So mancher Stunde wird sich ein schöner Abschluß geben lassen, wenn man, sei es bei einer Stelle eines Klassikers, sei es bei Behandlung einer großen Begebenheit oder Persönlichkeit des Altertums, aus dem Buche ein schönes Gedicht vorliest. Dann wird sich auch mancher erwachsene Schüler die schöne Sammlung erwerben und in stillen Stunden seinen Sinn erheben an der Herrlichkeit und Größe des dichterisch verklärten Altertums. — Die Ausstattung macht dem Verlage Ehre.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

9. E. Ziebarth, Kulturbilder aus griechischen Städten. A. u. d. T.: Aus Natur- und Geisteswelt. 131. Bändchen. Mit 22 Abbildungen im Text und auf 1 Tafel. B. G. Teubner, Leipzig 1907. 120 S. 8°. Preis: geb. 1,25 ℳ.

Über die Ergebnisse großer wissenschaftlicher Unternehmungen, wie sie jetzt auf dem Gebiete der Archäologie üblich sind, die viele alte Kulturstätten wieder aufdecken, erfahren Leute, die nicht zu einem Mittelpunkte der Wissenschaft in näherer Beziehung stehen, in der Regel recht wenig. Die teueren Werke, die mit der Zeit über diese wissenschaftlichen Ausgrabungen zu erscheinen pflegen, kommen nicht in

ihre Hände, und die ihnen vielleicht zugänglichen Zeitschriften geben in ihren knappen Mitteilungen kein anschauliches Bild. Deshalb ist es recht dankenswert, daß der Epigraphiker Erich Ziebarth die Vorträge, die er auf Grund von Ausgrabungen in Hamburg gehalten hat, nunmehr in der Teubnerschen Sammlung veröffentlicht hat. Es sind sechs Bilder altgriechischer Kultur, die er gibt. Sie sind überschrieben: Thera, Pergamon, Priene, Milet, Der Apollontempel von Didyma, Aus griechischen Städten in Ägypten. Den Ausgrabungen in Milet hat er selbst beigewohnt, Thera schildert er natürlich nach Hiller von Gärtringen, die andern Bilder beruhen auf den von andern sachkundigen Gelehrten veröffentlichten Werken.

Vorausgeschickt ist eine sehr anziehende Einleitung „Antike Archive". Der Verf. weist da auf die Quellen hin, die heute dem Altertumsforscher zu Gebote stehen: so vor allem Archive, deren Namen ja mit ἀρχεῖον zusammenhängt. Diese gibt es besonders in Ägypten aus der Zeit der Ptolemäer; hier ist sogar ein Grundbuch erhalten. In Griechenland bevorzugte man die Steinarchive; deren gibt es noch viele, staatliche, städtische und priesterliche, so besonders in Olympia, Delphi und Epidaurus. Aber auch Grenzsteine mit Inschriften, Grabsteine, Theater- und andere Marken geben mancherlei Auskunft.

Unter glücklicher Benutzung aller durch Ausgrabungen zugänglich gemachten Quellen schildert der Verf. nun nicht etwa bloß das tatsächlich Vorhandene; nein, mit einer durch Wissenschaft geregelten Phantasie zaubert er Leben hinein. Bald lesen wir von Götterfesten, bald vom Leben und Wirken eines pensionierten ägyptischen Offiziers, der sich Thera als Wohnsitz gewählt hat, wo sich eine ansehnliche „Fremdenkolonie" niedergelassen hatte. Auch ein „Militärverein" war dort, der sich der Gunst des ägyptischen Stadtkommandanten erfreute. So werden bei den verschiedensten Gelegenheiten die Funde verwertet zur Gestaltung von anschaulichen Kulturbildern, die bei den Lesern einen bleibenderen Eindruck hinterlassen als bloße, noch so sorgsam ausgeführte Beschreibungen der Einzelheiten. Bei Thera stimmen die im Texte angegebenen Richtungen nicht mit der Karte. Die Bilder sind zwar nicht alle wohlgelungen, aber doch recht dankenswert.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

10. Pädagogik und Poesie. Vermischte Aufsätze. Neue Folge von Prof. Dr. Alfred Biese. Kgl. Gymnasialdirektor in Neuwied am Rhein. Berlin 1905. Weidmannsche Buchhandlung.

Dieses Buch ist zwar schon vor zwei Jahren ans Licht getreten, aber der Referent kennt es erst seit wenigen Wochen. Denn überhaupt hatte ich — der Unterzeichnete — den Namen des Verfassers zwar einigemale gelesen, aber nichts weiter von ihm gewußt, bis der kürzlich erschienene erste Band einer „Deutschen Literaturgeschichte" mir in die Hände kam und mich mit hoher Freude und Bewunderung erfüllte, der ich in einer Zeitungsanzeige Ausdruck lieh. Jetzt sah ich mir auch Alfred Bieses bisherige Schriften an, und da ich höre, daß der unter obigem Titel erschienene stattliche Oktavband von 360 Seiten in diesen Blättern noch keine Besprechung gefunden hat, so ergreife ich mit höchstem Eifer die Gelegenheit, in schwachen Worten ein Buch zu empfehlen, dessen Verfasser nur mir altem, längst ausrangierten Schulmanne unbekannt geblieben sein kann. Denn der Zauber seiner Worte, ihre Eindringlichkeit und schlichte Geradheit, die Fülle der Rede bei aller Schärfe und Klarheit, die Wärme der Empfindung für die ganze Natur und die Ein-

fühlung in den Idealismus höchster Poesie, alles dies enthüllt einen Mann, der von Gottes Gnaden ausgestattet mit allen Gaben, um deutsche Jünglinge zu begeistern, sie unwiderstehlich hinanreißen muß zu edlen Gedanken, zur Anschauung des Schönen und zur Verehrung des wahrhaft Großen, der ihnen in den Lehrstunden Leitsterne weist für das künftige Leben. Und das ist schließlich doch die beste Mitgift für alle Abiturienten: das innige Verständnis und die selbstlose Neigung zu hohen Vorbildern, die auch im späteren Leben bleibend wirken werden, während die mühsam gesammelte Menge der sprachlichen, historischen, mathematischen Kenntnisse zum großen Teil ungenutzt dem Gedächtnis wieder entschwindet, falls nicht das Spezialstudium darauf zurückführt. Den Kennern von Bieses großen Schriften über das Naturgefühl brauche ich nicht zu sagen, daß dieses Thema auch in der neuen Sammlung von Aufsätzen bedeutsam hervortritt und in der fruchtbarsten Weise ausgebeutet wird. Und gerade jetzt, wo man von Waldschulen und ländlichen Erziehungsheimen schwärmt, wo das Spiel und der Spieltrieb in der Jugend künstlich gepflegt wird, wo man wieder wie zu Rousseaus Zeit eine Rückkehr aus der Kultur zur Mutter Natur in allen Künsten predigt, wird es doppelte Würdigung finden, wenn in mannigfaltigster und feinster Weise aufgezeigt wird, wie bei den größten Dichtern des Altertums und der Neuzeit die Naturbetrachtung und Naturbeseelung schon immer ein unerschöpflicher Born für die phantasievollste Gestaltung ihrer poetischen Gebilde gewesen ist, während allerdings jedesmal daneben und auch jetzt wieder der stammelnde Chor der Nachahmer die lebendigen Formen jener Meister durch abnutzenden Gebrauch in tote Phrasen umzuwandeln Gelegenheit findet. — Daneben aber müssen unter all dem Schönen, was hier in ansprechendster Form geboten wird, insbesondere die gehaltvollen Abhandlungen über Goethe und Schiller hervorgehoben werden; diese sollte jeder junge Lehrer, der in Prima unterrichten möchte, gelesen haben und dann sich selbst fragen und prüfen, ob er glaubt, auch nur einen kleinen Teil ihres Gehalts seinen Schülern übermitteln zu können, oder ob ihm, trotz gut bestandenen Examens, trotz seiner richtigen und fließenden Übersetzung und Erläuterung des Sophokles und Horaz, dennoch die Gabe mangelt, Goethes und Schillers, seiner Volksgenossen, Größe und Eigentümlichkeit selber zu fassen und tüchtigen Jünglingen in angemessener Rede vorzuführen und die Schüler zur begeisterten Nacheiferung anzuspornen. Und wenn nun selbstverständlich nicht die Hälfte aller Lehrer an höheren Schulen über das Niveau der eingelernten Schablone hinauskommt, so wird doch der rechte Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen zwar nicht, wie es Herr von Wilamowitz einmal für den des Griechischen forderte, äußerlich eine gehobene Sonderstellung einnehmen, aber er wird, wenn er in Alfred Bieses Geist seinen Unterricht führt, in den Geistern und Herzen aller begabten Schüler ein Feuer entzünden, dessen nachhaltige Glut er vielleicht noch später einmal in warmer Dankbarkeit empfinden darf.

Was soll ich aus dieser Fülle von gedankenreichen und herzerwärmenden Reden und Aufsätzen noch herausgreifen, um sie jungen Lehrern zum Studium zu empfehlen? Hier ist die Philosophie, wie sie auf höheren Lehranstalten mit Nutzen betrieben werden kann; hier werden zahlreiche Begriffe zergliedert, erläutert und bestimmt, die im Leben jedes Gebildeten eine hervorragende Rolle spielen: Phantasie und Bildung, Charakter und Vergessen, Natur und Heimat, Freundschaft und Arbeit, — überall in präziser und geistvoller Prägung des Ausdrucks; und überall Hinweisung auf den Zusammenhang mit den höchsten Problemen des Menschendaseins! Auf wen in jungen Jahren diese herrlichen Darlegungen in ihrer klaren und bestimmten Sprache nicht wirken, an dem ist wahrlich nicht viel verloren. Und nun erst die Ansprachen

bei Entlassung der Abiturienten; da redet nicht ein eckiger Pedant im stolzen Bewußtsein großer Gelehrsamkeit mit langweiliger Wiederholung oft schon gehörter Ratschläge oder gar bohrender Erinnerung an längst verflossene Schulsünden, sondern die „lieben, jungen Freunde" werden von dem erfahrenen Berater ihrer Jugend in die hohe Sphäre der Selbstbetrachtung geführt, Umschau zu halten und in ihr eigenes Herz zu blicken, um durch Vergleiche im Nachstreben hoher Vorbilder Kraft zu gewinnen für den Kampf im Leben, beim Ringen um die edelsten Güter des Menschendaseins. — Daß Biese auch Bismarcks Welt- und Lebensanschauung eine eindringende Studie widmet, hat mich ganz besonders erfreut; und wenn er neben dem früher behandelten süddeutschen Dichter Mörike jetzt seinen norddeutschen Landsleuten Storm und Frenssen Standbilder errichtet, so stimmen wir freudig in seine Empfindungen ein: an allen Enden des großen Vaterlandes erheben sich neue Verkünder seiner Ehre! Mit Einem Worte: in diesem Buche redet ein Mann, der das Herz auf dem rechten Flecke trägt, ein Jugendbildner edelster Art; und ich beglückwünsche die Jugend, die unter seiner Leitung steht: sie wird gewiß kerndeutsch, und das heißt hier: goethisch, schillerisch, bismarckisch gesinnt sein!

München. **Dr. Baumeister.**

---

11. Jean Paul und Michael Sailer als Erzieher der deutschen Nation. Eine Jahrhunderterinnerung von Dr. Iwan von Müller. München 1908. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. Oskar Beck. 112 S. kl. 8°. Brosch. 2 ℳ.

Diese Zusammenstellung zweier wirklicher Pädagogen, deren Hauptwerke im Jahre 1807 erschienen, muß als ein sehr glücklicher und geschickt durchgeführter Gedanke bezeichnet werden. Jean Paul, der schon als Student und noch weiter, fast ein Jahrzehnt durch Privatunterricht und Schulehalten kümmerlich sein Leben fristen mußte, in dessen Romanen das „Schulmeisterlein" der verschiedensten Gattung eine so hervorragende Rolle spielt, persönlich unzweifelhaft der genialste Erzieher deutscher Nation, hat auch den theoretischen Niederschlag seiner Gedankenfülle „bruchstückweise" in der Levana niedergelegt, die zu lesen und zu beherzigen heutzutage noch für jeden angehenden Lehrer von unschätzbarem Werte ist, wobei Iwan von Müllers schlichte Darlegung des Gedankenganges und der Hauptsätze durch Einfügung zweckmäßig gewählter Zitate als eine sehr geeignete Vorstudie benutzt werden kann. Der dem Dichter und freidenkenden Protestanten hier zur Seite gestellte katholische Theolog Michael Sailer, zuletzt Bischof von Regensburg, war ebenfalls Lehrer und lange Jahre hindurch Professor der Pädagogik in Ingolstadt und dann in Landshut gewesen, wo ihn Kronprinz Ludwig hörte, für den er auch einen Leitfaden über die Herrschertugenden zu schreiben hatte. Seine „Erziehungslehre für Erzieher" widmete er „Posteritati", und sie steht, wie sich aus des Verfassers Inhaltsangaben erweist, durchaus auf solcher Höhe der Anschauung, daß sie auch noch jetzt in manchem Betracht als vollgültiger Wegweiser bezeichnet werden darf. Auch bei Sailer ist das Aufringen zum Ideale das letzte Ziel, wie für Jean Paul die Herausbildung des „Preismenschen". Beiden gemeinsam ist die richtige Schätzung der Kindesnatur, die Betonung des sittlichen Bereiches in der Frauenbildungsfrage, besonders aber die Hervorhebung des deutschnationalen Standpunktes in jener trübsten Zeit des Deutschtums unter dem Druck der Fremdherrschaft. Sehr treffend sagt der Verfasser: „Dem Leser der besprochenen Schriften ist es, als ob sich beide Autoren, obwohl im Leben einander nie begegnend, die Hand reichten zum Bunde im Kampfe für die wertvollsten Güter, die sich die deutsche Nation entreißen lassen zu wollen schien." Und noch

heutzutage sind beide Bücher nicht bloß für den Lehrstand, sondern auch für die Familien lesbar und erquicklich, das des protestantischen Dichters und Denkers wegen seines tiefen und innigen Gottgefühles, und das des katholischen Gelehrten wegen seines versöhnlichen Tones gegen Andersdenkende, der ihn ja bekanntlich den Hetzern verdächtig machte, beide aber in der fortwährenden Hervorhebung der hingebenden Liebe, von der die ganze Kindererziehung beseelt sein muß als einer Offenbarung der himmlischen Liebe. Möchten doch in unserer Zeit der Verdächtigung und Verketzerung solche Gedanken als Samenkörner auf fruchtbares Erdreich fallen und in dem kommenden Geschlecht gedeihliche Saaten aufsprießen lassen!

München. **Dr. Baumeister.**

---

12. William A. Noyes, Professor der Chemie an der Universität Illinois, Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. Ins Deutsche übertragen von Walter Ostwald. Leipzig 1907, Akademische Verlagsgesellschaft.

Die Einführung dieses originellen Werkes in die Reihe der an sich schon so zahlreichen deutschen chemischen Lehrbücher muß entschieden als eine Bereicherung der einheimischen Fachliteratur und deshalb auch als ein Verdienst des Übersetzers hingestellt werden. Vor allem legt der Verfasser großen Wert auf Klarheit und Einfachheit der Darstellung, sowie auf weitgehendste Berücksichtigung des genetischen und systematischen Zusammenhanges der organischen Verbindungen. Deshalb werden nach einer kurzen Einleitung über Definition der organischen Chemie, Quellen für Kohlenstoffverbindungen, Strukturformeln, Klassifikation und nach einer trefflichen Darlegung der wichtigsten Kapitel aus der allgemeinen Chemie zunächst sämtliche Kohlenwasserstoffe unter möglichst großer Beschränkung des Materials behandelt. An Stelle der bisher allgemein gebräuchlichen Zweiteilung in Fettkörper und aromatische Verbindungen tritt also eine neue Anordnung des Stoffes. Aus zwei wichtigen Gründen ist sie durchaus gerechtfertigt: 1. sind viele Übergänge zwischen beiden Gruppen festgestellt worden, 2. treten die wesentlichen chemischen Unterschiede der beiden Reihen mindestens ebenso deutlich hervor wie in der alten Einteilung, weil in jeder Körperklasse die allgemeinen Charaktereigenschaften und Darstellungsmethoden unter Hinweis auf den genetischen und systematischen Zusammenhang der organischen Verbindungen in übersichtlicher Form zusammengestellt sind. Da außerdem eine praktische Wissenschaft wie die Chemie nicht ausschließlich in Vorlesungen und aus Büchern erfaßt werden kann, sondern der Vertiefung durch eigene Laboratoriumsübungen bedarf, so bilden passende Zusammenstellungen von praktischen Übungen den Schluß jedes Kapitels. Den Kohlenwasserstoffverbindungen folgen: Alkohole, Phenole, Äther, Aldehyde, Ketone, Säuren, Säurederivate, Oxysäuren, Keton-Aldehydsäuren, Kohlehydrate und Glukoside. Hieran schließen sich dann Verbindungen an, welche Halogene, Stickstoff und Schwefel enthalten. Zum Schluß gelangen endlich heterozyklische Verbindungen, Alkaloide und Verbindungen von physiologischem und pathologischem Interesse zur Besprechung.

Für den Jünger der Chemie wird das Lehrbuch wegen der logischen und übersichtlichen Anordnung des Stoffes, wegen seiner ebenso klaren wie einfachen Darstellung stets von hohem Werte sein. Aber auch in den Schulbibliotheken bietet dieses gründliche, mit einem ausführlichen Inhaltsverzeichnis ausgestattete Werk dem Lehrer Gelegenheit sein Wissen zu bereichern und so manche Anregungen für den chemischen Unterricht zu finden.

Halle a. S. **Heldrich.**

13. G. John und R. Sachsse, Lehrbuch der Chemie für höhere Lehranstalten. Ausgabe A und B. Leipzig 1906, Verlag von B. G. Teubner.

Im ersten Teil des Lehrbuches werden die Schüler nach einem allmählich fortschreitenden induktiven Lehrverfahren in das Gebiet der Chemie eingeführt. Dabei setzen die Verfasser beim Lehrobjekt so wenig als möglich voraus und gehen von einfachen chemischen Vorgängen aus, die die Schüler allenthalben im täglichen Leben zu beobachten vermögen. Hieran schließen sich die Elemente der bekanntesten Verbindung, des Wassers, an. Die darauffolgende Behandlung der Bestandteile der Luft und der verschiedenen Stickstoffverbindungen bieten Gelegenheit auf das Gesetz der konstanten und multiplen Proportionen einzugehen. In systematischer Anordnung gelangen dann die wichtigsten Elemente und ihre Verbindungen zur Besprechung. Die hierdurch gewonnenen Kenntnisse werden in einer möglichst einfachen Darbietung der chemischen Theorien zusammengefaßt und erweitert. Aus diesem Grunde wird das periodische System erst am Ende des 2. Teiles nach einer ausführlicheren systematischen Behandlung der physikalischen und chemischen Eigenschaften sämtlicher Elemente geboten. Im 3. Teile des Lehrbuches ist es das Bestreben der Verfasser, stets auf die wichtigen Beziehungen der Chemie zur Physiologie der Pflanzen, Tiere und Menschen, sowie auf die Analogien zwischen den bekanntesten organischen und anorganischen Verbindungen hinzuweisen. Eine zusammenfassende Darstellung einiger Kapitel aus der gesamten chemischen Technologie bildet endlich den Inhalt des 4. Teils und Abschluß des Lehrbuches.

Die im Vorwort angedeuteten und in einer besonderen unentgeltlichen Begleitschrift beider Ausgaben ausführlicher behandelten didaktischen Gesichtspunkte verdienen volle Anerkennung. Auch ist die Anordnung des Stoffes durchaus übersichtlich, die Darstellung einfach und klar. Außerdem erleichtern durchsichtige Zeichnungen das Verständnis. Am Ende fast jeder Gruppe der Elemente werden ihre charakteristischen Merkmale in übersichtlichen Tabellen zusammengefaßt. So erfreulich die Berücksichtigung der Schreibgleichungen im ersten Teil des Lehrbuches ist, so werden diese doch viel zu frühzeitig aufgegeben, noch bevor dem Schüler das wirkliche Verständnis für chemische Gleichungen vollkommen möglich ist. Ferner sollten, wenigstens nach der Behandlung des Avogadroschen Prinzips, durchweg Molekulargleichungen zur Anwendung gelangen, damit dem Schüler stets der Zusammenhang zwischen Quantität und Volumen vergegenwärtigt wird. Auch ist die im Vorwort betonte Einheitlichkeit der Nomenklatur keineswegs konsequent durchgeführt. Hier und da sind schließlich auch Änderungen im Text gelegentlich einer neuen Auflage unerläßlich. So muß zum Beispiel die Darstellungsgleichung für die Salpetersäure (Seite 132, Ausgabe A) aus bekannten Gründen heißen:

$$NaNO_3 + H_2SO_4 = NaHSO_4 + HNO_3$$

und **nicht:** $2 NaNO_3 + H_2SO_4 = Na_2SO_4 + 2 HNO_3$

Trotz dieser Ausstellungen kann man doch beide Ausgaben des Lehrbuches in Rücksicht auf ihre bereits hervorgehobenen großen Vorzüge bestens empfehlen.

Halle a. S. **Heidrich.**

---

14. A. Schlickum, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie sowie der Elemente der Geologie. Essen 1907, Baedecker.

Bei möglichst großer Beschränkung des umfangreichen Stoffes wird der Schüler im ersten Teile des Lehrbuches methodisch in das Gebiet der Chemie eingeführt. Die wichtigsten Tatsachen aus dem Gebiete der Mineralogie und Geologie werden

bereits hier, sowie im zweiten Teile, der systematischen Behandlung der Elemente, im Anschluß an geeignete Abschnitte behandelt. Am Ende größerer Gebiete bieten Aufgaben Gelegenheit zur Einübung und Vertiefung des gebotenen Stoffes. Im Anschluß an die anorganische Chemie gelangt die Analyse einschließlich die Maßanalyse kurz zur Besprechung. Auf die Bedeutung der organischen Chemie für die Physiologie wird im dritten Teile des Lehrbuches genügend hingewiesen, der genetische Zusammenhang der organischen Verbindungen in übersichtlichen Strukturformeln und -gleichungen klar zur Anschauung gebracht. Auch die organische Elementaranalyse wird in aller Kürze beschrieben. Da die Stoffauswahl den Bedürfnissen der höheren Schulen durchaus angepaßt ist, das Material übersichtlich und leichtverständlich geboten, sowie durch einfache Abbildungen auch aus dem Gebiete der Technologie dem Verständnis der Schüler näher gebracht wird, so muß das Werk des Verfassers als ein für den Gebrauch an Oberrealschulen und Realgymnasien durchaus geeignetes Lehrbuch bezeichnet werden.

Halle a. S. **Heidrich.**

---

15. J. Rippel, Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen. II. Teil: Organische Chemie. Wien 1907, Deuticke.

Das für Oberrealschulen bestimmte Werk läßt die nötige Beschränkung des Stoffes durchaus vermissen. Dem Schüler wird eine viel zu große Menge auch minder wichtiger organischer Verbindungen geboten. Erfreulicherweise haben Strukturformeln und -gleichungen, sowie die Technologie hinreichende Berücksichtigung gefunden. In der Hand eines tüchtigen Lehrers, der die geeignete Auswahl aus der reichlichen, aber gut geordneten und klar dargestellten Stoffmenge zu treffen versteht, wird das mit deutlichem Druck und getreuen Abbildungen ausgestattete Lehrbuch seinen pädagogischen Zweck erfüllen.

Halle a. S. **Heidrich.**

---

16. Bastian Schmid: Der naturwissenschaftliche Unterricht. Leipzig und Berlin 1907. Druck und Verlag von B. G. Teubner. 352 S.

Zunächst gibt Verf. in einer Einleitung, die bis S. 45 gerechnet werden kann, eine Darlegung über den Bildungswert der Naturwissenschaften. Wenn darüber auch schon endlos viel geschrieben ist, so ist es doch für jeden Vertreter dieser Fächer interessant, die Aussprüche erfahrener Schulmänner, die Ansichten von Männern, die auf der Höhe ihrer Zeit standen, zusammen- nnd gegenübergestellt zu finden. Sehr erfreulich ist es, daß Verf. hier schon für die starke Betonung der Gesundheitspflege im Jugendunterricht eintritt (S. 20). In die Vorbesprechung gehört auch der Satz, „daß wir nicht Forscher ausbilden wollen; endlich wollen wir nicht eine Reihe von Spezialkenntnissen vermitteln“, nur hätte er nicht in der Anmerkung stehen sollen, sondern im Text und da gesperrt gedruckt, denn manches der heutigen, in so reicher Fülle auf dem Markte erscheinenden Lehrbücher beachtet das ganz und gar nicht. Die Besprechung der einzelnen Fächer, durch die die Naturwissenschaft an der höheren Lehranstalt vertreten ist oder nach Wunsch der Schulmänner vertreten sein sollte (Geologie), nimmt die Seiten 46—279 ein und ist reichlich mit Auszügen aus der einschlägigen Literatur durchsetzt, wie denn überhaupt der Herr Verf. eine ganz außerordentliche Belesenheit auf diesem Gebiete offenbart. Hier und da hätte Verf. vielleicht etwas eingehender verfahren können, wie z. B. die ersten Unterrichtsstunden

für ein neues Fach schildern (biologische Versuche in der Botanik; Einführung in die Chemie: Oxidationserscheinungen — Versuche, Schlüsse daraus, Ableitung von Gesetzen). Die jungen Lehrer wären ihm sicher für solche kurzen Hinweise dankbar gewesen. Vielleicht wäre es auch empfehlenswert gewesen, in einem solchen Buche, das sich mit dem modernsten Betriebe des naturwissenschaftlichen Unterrichts beschäftigt, durch die Beschreibung einer Lehrstunde zu zeigen, wie denn nun in der Praxis all den Wünschen, die in den Aussprüchen leitender Schulmänner zutage treten, genügt werden könnte. Das hätte auch ältere Lehrer interessiert. Bei der Besprechung der biologischen Fächer weist Verf. mit Recht auf den Mißbrauch teleologischer Auffassung und Ausdrucksweise hin, der sich auch in manchen der neuesten Lehrbücher findet. Wenn aber Verf. nun dafür „Zweck“ setzt, so kann ihm Ref. trotz seiner umfangreichen, mit philosophischen Reflexionen reichlich durchwebten Ausführungen nicht beistimmen. Zunächst ist schon τέλος in der Übersetzung „Ziel, Erfolg des Strebens“; der alltägliche Sprachgebrauch gibt dem Worte „Zweck“ den Inhalt = Absicht. Man müßte denn irgend ein Lebewesen als das Resultat auffassen, das in der Absicht einer dunkel waltenden Naturkraft lag, als den Erfolg des Strebens dieser Naturkraft nach einem solchen Gebilde. Ref. meint immer noch, daß es Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts ist zu erklären — in den Grenzen, die uns die Schule setzt —, wie denn nun dieses Individuum bezw. diese Form existenzfähig auf Erden ist, und zu prüfen, wie die Teile des Organismus in der Hinsicht von Nutzen sind, wenn sie eben von Nutzen sind. Daß die Lehrpläne 1901 dem Unterricht in der Anthropologie, für dessen Wichtigkeit Verf. mit Recht entschieden eintritt, um einen Schritt vorwärts gebracht haben, kann Ref. nicht zugeben. Das Fach hat $^1/_4$ Jahr eingebüßt, und mehr als bisher wird in den oberen Klassen dafür nicht geschehen aus Mangel an Zeit, aus mangelndem Interesse des Physik- und Chemielehrers. Auch die „sexuelle Pädagogik“ hat Verf. nicht vergessen. Bei all dem vielen Klugen und noch mehr Törichten, was da in den letzten Jahren geschrieben ist, ist solch ein kurzer Überblick wohl am Platze. Bei der Zoologie S. 97—126 wird auch auf das lebende Anschauungsmaterial eingegangen und, um dem Interesse der Schüler entgegenzukommen, werden Schaukästen empfohlen. Daß Verf. die Blütenmodelle als Anschauungsmittel für den botanischen Unterricht ablehnt, ist sehr gerechtfertigt, ebenso die Forderung von Übungen im Bestimmen einheimischer Pflanzen. Doch kann das Herbar, sagen wir lieber die Pflanzensammlung, sehr nutzbringender verwertet werden, da sie es dem Schüler ermöglicht, das System entstehen zu sehen, unter Anwendung verschiedenfarbiger Umschläge; Zusätze zur gepreßten Pflanze, z. B. „gefiedert Durchlichtung“, verbinden Morphologie und Biologie, wie denn überhaupt, worauf Verf. auch mit besonderer Betonung hätte hinweisen können, den biologischen Schlüssen morphologische Betrachtung vorausgehen muß. So hätte Verf. noch erwähnen können, daß die Pflanzen für den Pflanzengarten auch nach der Verwertung bei der Erklärung der Lebensweise gewählt sein müßten. Die Ansicht des Verf., daß die aus dem Schulgarten entnommenen Pflanzen für das Studium der Lebensverhältnisse wenig oder gar nicht verwertbar sind, läßt sich doch wohl kaum halten. Die Bestäubungsvorgänge bei der Salbei-, der Berberitzenblüte, der Kornblume — um ein Beispiel zu nennen — lassen sich im Klassenzimmer viel besser mittels der Stecknadel ermitteln, als draußen im Freien. Selbstverständlich ist, daß das aus dem Pflanzengarten genommene Material für den heutigen Unterricht nicht ausreicht, es müssen vielfach Versuche im Klassenzimmer angestellt werden oder für das Klassenzimmer herangezogen werden. Dann aber braucht man auch nicht, wie Verf. für

nötig hält, mit den Schülern in den Garten zu gehen oder Ausflüge zu machen, die die hygienische Wirkung natürlich für sich haben, um zu beweisen, daß das Wasser im Holzteil in die Höhe geht, oder daß sich im Dunkeln keine Stärke bildet, die gebildete sich nicht hält. Sehr mit Recht macht Verf. auch auf die Wichtigkeit des Zeichnens beim naturwissenschaftlichen Unterricht aufmerksam. Selbstverständlich ist es, daß auch die „Schülerübungen" berücksichtigt sind (S. 267—279) und besonders zu erwähnen wäre noch das Kapitel (S. 280—291), das mit dem Leitsatz endet „Philosophisch gerichteter Unterricht und philosophische Propädeutik als eigenes Unterrichtsfach". In einem ausführlichen Kapitel (S. 292—324) wendet sich Verf. dann einer sehr wichtigen Angelegenheit zu: der Ausbildung des Lehrers für den naturwissenschaftlichen Unterricht, indem er das in Preußen und das in Bayern übliche System besonders ins Auge faßt. Als Anhang bringt Verf. (S. 326—352) eine Zusammenstellung von Lehrplänen, wobei auch Lehrerseminare und Volksschulen berücksichtigt sind. Die Forderungen der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher sind schon bei der Besprechung der einzelnen Fächer eingehend dargelegt worden. Wenn auch mancher Lehrer, ob er nun dieses oder jenes Fach hauptsächlich vertritt, mit manchen Ansichten des Verf. nicht übereinstimmen wird, jeder aber wird durch die Lektüre vielfache Anregung erhalten, auch dazu Anregung, seinen Unterricht auf die dort ausgesprochenen Wünsche und Forderungen hin zu kontrollieren.

Posen. **Pfuhl.**

---

17. Poetik, Rhetorik und Stilistik. Von Wilhelm Wackernagel. Dritte Auflage. Halle a. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 10 *M.*

Unverändert werden in diesem Werke uns zum dritten Male Wackernagels berühmte Vorlesungen über Poetik, Rhetorik und Stilistik geboten. Gerade auf diesen Gebieten ist in der neuern Zeit so viel und sorgfältig gearbeitet, daß mancher vielleicht denken möchte, es sei nicht mehr zeitgemäß, das, was 1836 gesprochen ist, im wesentlichen unverändert unserer Zeit zu bieten. Und gewiß, wenn man mit dem hier Gebotenen vergleicht, was z. B. Elster in seinem dem Lehrer des Deutschen nicht genug zu empfehlenden Buche, Prinzipien der Literaturgeschichte, über die Schönheit, das Tragische, das Komische ausführt, so erkennt man recht, welchen Fortschritt die Wissenschaft auf diesen Gebieten gemacht hat, besonders seit dem man es verstanden hat, die Errungenschaften der Wundtschen Psychologie in den Dienst der Literaturwissenschaft zu stellen. Und doch glaube ich, war es richtig von dem Herausgeber, das vorliegende Werk auch in der dritten Auflage unverändert zu lassen. Viele feinsinnige Bemerkungen Wackernagels über die behandelten Disziplinen sind sicherlich mustergültig für alle Zeiten und können ebensowenig veralten wie sein eigenartiges deutsches Lesebuch. — Auch dessen vierter Teil mit Wackernagels methodischen Ansichten über den Betrieb des deutschen Unterrichts verdient nicht ganz der Vergessenheit anheimzufallen. — Hoffentlich findet das altberühmte Buch auch in der neuen Auflage recht viele Leser.

---

18. Vorschule der Philosophie. Eine Anleitung zum Nachdenken über unsere Begriffe von Gott und Welt im Anschlusse an den Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten von Dr. A. Richard Fritzsche, Prof., Konrektor am Gymnasium zu Schneeberg. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung 1906. Preis 2,40 *M.*

Auch der Referent ist der Ansicht, daß das schwierige Problem des propädeutischen philosophischen Unterrichts auf Gymnasien am besten in der Weise gelöst wird, daß das, was in diesem Unterricht geboten wird, eng angeschlossen wird an den „Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten“. So wird am besten der gerade auf diesem Gebiete drohenden „Verstiegenheit“ vorgebeugt, so wahrt auch in dieser Disziplin am ersten das Gymnasium seine Stellung und Bedeutung einer wissenschaftlichen Elementarschule.

Freilich muß Referent mit Bedauern gestehen, daß nach seinem Eindruck der Titel des vorliegenden Buches doch mehr verspricht, als das Buch selbst gibt. Im ganzen knüpft Verf. in seinen gelehrten, gehaltvollen Ausführungen doch recht wenig an das an, was im Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten liegt. Denn es genügt in dieser Beziehung doch nicht, wenn Verf. oft auf Goethesche Worte zurückkommt oder diese seinen Erörterungen als Motto voraussteltt. Auch ist Referent der Ansicht, daß viel zu viel Stoff in dem vorliegenden Buche geboten wird. Möchte er deshalb das Buch nicht gern dem philosophischen Unterricht auf höheren Schulen zugrunde gelegt wissen, so erkennt er doch mit Freuden an, daß es eine überaus anregende Lektüre für den ist, der sich für philosophische Fragen und ihre propädeutische Behandlung auf höheren Schulen nteressiert.

---

19. Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von E. Kuenen, Professor am Königl. Gymnasium zu Düsseldorf, und M. Evers, Professor und Direktor des Gymnasiums zu Barmen. Leipzig, Verlag von H. Bredt 1906.

Von dieser bekannten und allgemein anerkannten Sammlung von Erläuterungsschriften zu deutschen Klassikern liegen zur Besprechung folgende Hefte vor:

Schillers Glocke, erläutert von Prof. M. Evers, dritte verbesserte Auflage. Dieses Bändchen ist wohl der erschöpfendste Kommentar, den wir zu Schillers „Glocke“ besitzen. Wohl ziemlich alle Fragen, auf die der Unterricht den Lehrer führen kann, werden hier erörtert, so daß man auch hier wie bei den Eversschen Schriften überhaupt fast das Gefühl hat, weniger wäre mehr gewesen. Evers — wehmütig gedenkt Referent des Verstorbenen — konnte sich ja in seiner Gründlichkeit nie genug tun. Dieses Eindruckes kann man sich auch nicht erwehren, wenn man die beiden andern von ihm bearbeiteten Hefte sich ansieht: Schillers Wallenstein (Viertes Heft, erste und zweite Hälfte). Nicht in so vollendeter Form wie in Bellermanns schönem Buche „Schillers Dramen“ wird in der ersten Hälfte dieses Heftes etwas breit, auch nicht ohne Wiederholungen, aber den Schulzwecken vorzüglich angepaßt, besonders der dramatische Aufbau des Stückes behandelt, wobei Verf. vor allem bei den Problemen des Stückes — Bedeutung der Max-Thekla-Szenen, Schicksals- oder Charaktertragödie? — verweilt, die zweite Hälfte erörtert in erster Linie sehr ansprechend und ausführlich die Charaktere des Stückes.

Im 27. Bändchen behandelt Dr. P. Gerecke, Oberlehrer am Werner-Siemensrealgymnasium in Schöneberg, Heinrich von Kleists Hermannsschlacht. Wohl kaum wird dies Drama in der Schule selbst behandelt werden, aber es bietet geeignete Themata für die freien Vorträge der Schüler und ist für die dichterische Eigenart Kleists sehr charakteristisch, wird also mit Recht der Privatlektüre der Schüler überwiesen werden. Gerade dieser Behandlung des Stückes wird nach der Ansicht des Referenten die Erläuterungsart des Verfassers in hohem Maße gerecht. Besonders

eingehend werden Entstehung und Tendenz des Dramas besprochen und auch Sprache und Stil des Stückes im Anschluß an Minde-Pouets wertvolle Arbeit gebührend berücksichtigt.

Die Literatur des Mittelalters behandeln zwei Bändchen. Rudolf Peters, Oberlehrer am Königl. Hohenzollern-Gymnasium zu Düsseldorf, erläutert die Gudrun und Lic. Hans Vollmer, Oberlehrer an der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg, gibt in dritter Auflage „Das Nibelungenlied mit einem Überblick über die Sage und die neuere Nibelungendichtung“ heraus. Während ersterer im Kommentar mehr die sprachliche Seite berücksichtigt, sucht letzterer in seiner sehr ansprechenden Behandlung des Nibelungenliedes beim Kommentar mehr ein tieferes Verständnis des Inhalts anzubahnen und der kulturgeschichtlichen Würdigung des Nibelungenliedes zu dienen. Sehr dankenswert sind auch die Abschnitte „Die Wiedererweckung des Nibelungenliedes“ und „die neuere Nibelungendichtung“, ein anderer Abschnitt orientiert eingehend über die Sage; zu den guten Literaturangaben füge ich noch hinzu: Beiträge zur Geschichte der Siegfriedssage von Prof. G. Matthaei, wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums und Realgymnasiums i. E. zu Groß-Lichterfelde, Ostern 1905.

---

20. a) Deutsche Schulgrammatik von Dr. Karl Ferdinand Kummer. Siebente, durchgesehene Auflage. Wien, Verlag von F. Tempsky 1906. b) Lehrbuch der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten mit ihren Vorbereitungsklassen, sowie für sonstige Schulen mit höheren Lehrzielen von Rudolf Lippert, Direktor des Kais. Lehrerinnenseminars in Straßburg i. E. Erster Teil: Satz- und Wortlehre. Preis geb. 2 ℳ. Zweiter Teil: Lautlehre, Mundarten, Bedeutungswandel, geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache. Preis geb. 1,50 ℳ. Leipzig, Verlag von G. Freytag 1906.

Die deutsche Schulgrammatik von Kummer liegt schon in der siebenten Auflage vor, bedarf also kaum mehr der Empfehlung. Sie enthält in systematischer Vollständigkeit alles, was man in einer deutschen Schulgrammatik suchen kann, Referent meint fast, weniger wäre mehr gewesen, denn gerade auf dem Gebiete der Muttersprache scheint ihm das Wort *μέγα βιβλίον, μέγα κακόν* sehr berechtigt zu sein, wo so vieles sich für den deutschen Schüler, zumal den, der fremde Sprachen lernt, von selbst versteht.

Lippert legt in seinem „Lehrbuch der deutschen Sprache“ alles Gewicht auf die methodische Seite des Unterrichts. Sein Lehrbuch stellt an mustergültigem „Sprachstoff“ die einzelnen Spracherscheinungen dar, durch deren unterrichtlich geleitete Betrachtung die Schüler sich das Allgemeingültige, das Sprachgesetz, zu erarbeiten haben. Im Anschluß daran werden Aufgaben gelöst, um so das Sprachverständnis in Sprachfertigkeit umzusetzen. Erst für eine folgende Lektion haben sich die Schüler aus den „Unterrichtsergebnissen“ den entsprechenden Abschnitt durchzulesen, der nunmehr — aber selbstverständlich nicht als eingelernter Memorierstoff — zur Wiederholung und Befestigung des bereits Verstandenen dient. Gewiß wird man zu diesen methodischen Grundsätzen wie auch ihrer Durchführung in dem vorliegenden Buche seine volle Zustimmung geben dürfen, auch dazu, daß die „Unterrichtsergebnisse“ nicht in unmittelbarem Anschluß an den ihnen zugrunde liegenden „Sprachstoff“ geboten werden. Auch das, was der Verf. über Lautlehre, Mundarten, geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache ausführt, zeigt den

erfahrenen Lehrer, der mit großem Geschicke die Resultate gelehrter Forschung für die Schule fruchtbar zu machen weiß. Besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß auch die Lehre von dem Bedeutungswandel in der deutschen Sprache zu ihrem Rechte kommt. Wie wichtig die Bedeutungslehre überhaupt für das richtige Übersetzen des Schülers ist, hat Paul Cauer in seinem Buche „Die Kunst des Übersetzens" hervorgehoben, und daß die Bedeutungsentwicklung der deutschen Worte im deutschen Unterricht besonders zu pflegen sei, hat schon K. Hildebrand in seinem „Deutschen Sprachunterricht" betont. Jetzt bietet dem Lehrer vortreffliche Anleitung in diesen Fragen das Buch von Dr. Alb. Waag, Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes, auf Grund von H. Pauls „Deutschem Wörterbuch" in den Haupterscheinungen dargestellt. Lahr i. B. 1901.

Halle a. S. **R. Windel.**

Eingesandte Bücher.

Klein, Wendland, Brandl, Harnack, Universität und Schule. Vorträge. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.

Gutzmer, A., Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. (Gesamtbericht). Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.

Scheindler, A., Pro gymnasio. Ein Beitrag zur Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes des österr. Gymnasiums. Wien-Leipzig (Braumüller) 1908.

Höfler, A., Drei Vorträge zur Mittelschulreform. Wien-Leipzig (Braumüller) 1908.

Budde, G., Philosophisches Lesebuch. Französisch. Hannover-Leipzig (Hahn) 1908.

— Philosophisches Lesebuch. Englisch. Hannover-Leipzig (Hahn) 1908.

Eucken, R., Der Sinn und Wert des Lebens. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.

Meerkatz, A., Einführung in die Psychologie. Halle a. S. (Schroedel) 1907.

Weber, E., Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig (Wunderlich) 1907.

Voigt, G., Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule. 4. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.

Heilmann, K., Tabelle zur Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.

Gurlitt, L., Der Verkehr mit meinen Kindern. 3. Aufl. Berlin-W. (Concordia).

Die religiösen Ideale der modernen Theologie. 4 Vorträge gehalten in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M.-Berlin (Diesterweg) 1908.

Heyn, E., Kirchengeschichte. I. u. II. Teil. Leipzig (Wunderlich) 1906. 1908.

Reukauf-Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte. Leipzig (Wunderlich) 1908.

— Evangelisches Religionsbuch. I. Teil: Biblische Geschichten. 2. Aufl. 1907. II. Teil: Lesebuch aus dem alten Testament. 1903. III. Teil: Lesebuch aus dem neuen Testament. 1903. Leipzig (Wunderlich).

Bahr, H., Erläuterungen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testamentes. Leipzig-Berlin (Teubner) 1908.

Thrändorf, E., Das Leben Jesu und der erste und zweite Artikel. 4. Aufl. Dresden-Blasewitz (Bleyl-Kaemmerer) 1908.

Bötticher-Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Literatur. III, 2 und III, 3: Neubauer, R., Martin Luther. 1. Teil. 4. Aufl. 2. Teil. 3. Aufl. Halle a. S. (Waisenhaus) 1908.

Dürrs deutsche Bibliothek. Nr. 10: Muthesius, K., Goethe. 2. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.

Frick, G., Schiller, Don Karlos. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.

Echtermeyer, Th., Auswahl deutscher Gedichte. 36. Aufl. von A. Rausch. Halle a. S. (Waisenhaus) 1907.

Reuter, W., Perlen aus dem Schatze deutscher Dichtung. 3. Aufl. v. L. Lütteken. Freiburg i. Br. (Herder) 1907.

Lehmann, R., Deutsches Lesebuch: Anhang für Pommern und Mecklenburg von O. Altenburg. 1., 2. u. 3. Heft. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.

Deutsches Lesebuch für Realschulen. II. und III. Teil. Leipzig-Berlin (Teubner) 1906. 1908.

Aus deutschen Lesebüchern: Finsler, G., Homer. Leipzig-Berlin (Teubner) 1908.

Deutsch-Südwestafrika. Kriegs- und Friedensbilder. (Selbsterlebnisse.) Leipzig (Weicher) 1907.

Berger, A., Die Kulturaufgaben der Reformation. 2. Aufl. Berlin (Hofmann) 1908.

Winckler, H., Die babylonische Geisteskultur. Leipzig (Quelle & Meyer) 1907.

Heilmeyer, A., Die Plastik des 19. Jahrhdts. Leipzig (Göschen) 1907.

Richter-Müllner, Lehrbuch der Geographie für Mittelschulen. 8. Aufl. Teil I u. II. Wien (Tempsky) 1908.

Ostermann, Chr., Lateinisches Übungsbuch. Ausgabe für Reformschulen von H. Müller und G. Michaelis. Ausgabe A. 3. Aufl. Ausgabe B. 3. Aufl. Ausgabe B ohne Formenlehre. Ausgabe C. Leipzig-Berlin (Teubner) 1907.

Steiner-Scheindler, Lateinisches Lese- und Übungsbuch, bearbeitet v. R. Kauer. I. Teil. 7. Aufl. II. Teil. 5. Aufl. Wien (Tempsky) 1907.

Tögel-Gebhardt, Pädagogisch-lateinisches Lesebuch. Dresden (Bleyl-Kaemmerer) 1908.

Nohl, H., Ciceros Rede gegen Q. Cäcilius und das vierte Buch der Anklageschrift gegen C. Verres. 3. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1907.

Fecht-Sitzler, Griechisches Übungsbuch für Untertertia. 5. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1907.

Prinz, K., Auswahl aus Xenophon. 2 Teile. Wien-Leipzig (Tempsky-Freytag) 1908.

Ploetz-Wetterling, Elementarbuch. Ausg. H. Berlin (Herbig) 1908.

Weitzenböck, G., Lehrbuch der franz. Sprache. I. Teil. 7. Aufl. II. Teil. A: Übungsbuch. 6. Aufl. II. Teil. B: Sprachlehre. 5. Aufl. II. Teil B für höhere Mädchenschulen. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1907. 1908.

Reuschel, K., P. Loti, Pêcheur d'Islande. 1. Aufl. 2. Abdruck. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1906.

Wasserzieher-Gontard, Molière, L'avare. Berlin-Glogau (Flemming) 1907.

Klapperich, J., Chambers's History of England. Berlin-Glogau (Flemming) 1907.

Grosch, K., Shakespeare, Julius Caesar. Berlin-Glogau (Flemming) 1907.

Mehler und Schulte-Tigges, Hauptsätze der Elementar-Mathematik. Ausgabe A. 25. Aufl. mit Ergänzungsheft zu den früheren Auflagen. Berlin (Reimer) 1908.

Hočevar, Fr., Lehrbuch der Geometrie für Untergymnasien. 8. Aufl. Wien (Tempsky) 1907.

Močnik-Neumann, Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. 1. Abt. 39. Aufl. Wien (Tempsky) 1907.

— Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für die oberen Klassen der Gymnasien. 30. Aufl. Wien (Tempsky) 1907.

Dressler, H., Die Lehre von der Funktion. Leipzig (Dürr) 1908.

Schubert, H., Vierstellige Tafeln und Gegentafeln. 3. Aufl. Leipzig (Göschen) 1908.

Frey, O., Physikalischer Arbeitsunterricht. Leipzig (Wunderlich) 1907.

Kotte, E., Lehrbuch der Chemie. 1. Teil: Einführung. Dresden (Bleyl-Kaemmerer) 1908.
Baumhauer, H., Leitfaden der Chemie. 1. Teil: Anorganische Chemie. 5. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1907.
Lorscheid-Kunkel, Kurzer Grundriß der organ. Chemie. 2. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.
Kraß-Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie. 3. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.
Thomas, P., 16 Lektionen zur Einführung in die Pflanzenphysiologie. Annaberg (Graser) 1908.
Neger, F., Die Nadelhölzer. Leipzig (Göschen) 1907.
Säurich, P., Im Gewässer. Bilder aus der Pflanzenwelt. Leipzig (Wunderlich) 1907.
Rauther, M., Das Tierreich. IV. Fische. Leipzig (Göschen) 1907.
Model, O., Der Sologesang. Halle a. S. (Schroedel).
Reisert, K., Freiburger Gaudeamus. Taschenliederbuch. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.
Konwiczka, H., Bezugsquellen-Adreßbuch für die Schule. Leipzig-Wien (Akademischer Verlag) 1907.
Haynel, W., Hebbel, Die Nibelungen. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1907.
Schmitz-Manzy, Annette von Droste-Hülshoff. Eine Auswahl aus ihren Gedichten. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1908.
Ruska, J., Was hat der neusprachliche Unterricht an den Oberrealschulen zu leisten. Heidelberg (Winter) 1908.
Velhagen & Klasings Sammlung von Schulausgaben. Bielefeld-Leipzig (Velhagen & Klasing) 1908:
Schlesinger, P., Chateaubriand, Napoléon.
Leichsenring, O., Monod, Allemands et Français.
Schaefer, W., Boissonnas, Une famille pendant la guerre 1870—71.
Schliebitz, V., Duruy, Le siècle de Louis XIV aus Duruys Histoire de France.
Strohmeyer, H., Henty, Both Sides the Border.
Klatt, B., Burnett, Sara Crewe.
Opitz, G., Gaskell, Cranford.
Horst, K., Tip Cat.
Steinmüller, G., Englische Gedichte in Auswahl. München-Berlin (Oldenbourg) 1908.
Dietze, J., Griechische Sagen, 1. Band. Berlin (Paetel) 1908.
Schubert, H., Niedere Analysis. 1. Teil, 2. Aufl. Leipzig (Göschen) 1908.
Lischnewska, M., Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. 4. Aufl. Frankfurt a. M. (Sauerländer) 1907.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schlusse jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Literatur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. W. Fries.

Das Studium der neuern Sprachen und der philosophisch-historischen Disziplinen an der Akademie zu Frankfurt a. M.

Die Berechtigungen der Akademie haben eine neue Erweiterung erfahren. Bisher schon waren denjenigen Kandidaten des höheren Lehramts, die neuere Sprachen im Haupt- oder Nebenfach studieren, bei der Bewerbung um die Lehrbefähigung im Französischen und Englischen zwei an der Akademie verbrachte Semester auf die vorgeschriebene Studienzeit anzurechnen. Durch Ministerial-Erlaß vom 30. Dezember 1907 ist ein Gleiches nun auch für die Lehrerinnen verfügt worden, die sich auf die Oberlehrerinnenprüfung im Französischen oder Englischen vorbereiten wollen.

Die Studierenden finden auch Vorlesungen und Übungen auf dem Gebiete der germanischen Sprachen und Literaturen, der Philosophie, der Psychologie und Pädagogik, der Geschichte und der Geographie, die ihren weiteren Zielen dienen und von denen einzelne speziell für die Bedürfnisse von Neuphilologen eingerichtet sind. Auch in diesen Fächern bietet ihnen der akademische Unterricht eine sach- und ordnungsgemäße Vorbereitung auf die Staatsprüfung.

Buchdruckerei des Waisenhauses in Halle a. S.

1. Die Organisation der höheren Knabenschulen.

Von Professor G. Budde (Hannover).

Im vergangenen Jahre ist im Verlag von B. G. Teubner in Leipzig unter dem Titel „Grundfragen der Schulorganisation“ eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen von Georg Kerschensteiner, dem bekannten Schulrat in München, erschienen. Kerschensteiner behandelt darin die Organisation der verschiedenen Schularten, der Fortbildungsschulen für Knaben und Mädchen, der höheren Knabenschulen, der höheren Mädchenschulen, der Volksschulen, der Seminarien. Ganz erstaunlich ist, was der hochbedeutende Organisator für das Schulwesen Münchens in kaum acht Jahren geleistet hat; die größte Bewunderung erweckt die von ihm in die Wege geleitete Gestaltung des Fortbildungsunterrichts besonders für die aus der Volksschule entlassenen Knaben, über dessen Notwendigkeit und Bedeutung er sich in der Rede „Zwischen Schule und Waffendienst“ mit hinreißender Beredsamkeit ausspricht. Aber auch für die anderen Schularten macht er Organisationsvorschläge, die überall den begeisterten, tief gebildeten und vorurteilslosen Pädagogen verraten und die deshalb die weiteste Beachtung auch bei dem verdienen, der nicht überall mit ihnen übereinstimmen kann, wie es z. B. bei mir der Fall ist in bezug auf die Forderungen, die Kerschensteiner für die Organisation der höheren Knabenschulen aufstellt und die ich im folgenden vielleicht etwas näher beleuchten darf.

Kerschensteiner stellt in dem Aufsatz „Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen“, der 1907 in Nr. 52 und 53 der Beilage der Münchener Allgemeinen Zeitung erschienen ist, fünf Grundforderungen für die höheren Knabenschulen auf, von denen die erste lautet: „Einheit des Bildungsstoffes“. Jede höhere Schulart darf nur einen Pfeiler haben, auf dem sie ruht. Dieser Pfeiler sollten nach Thiersch, der um das Jahr 1826 seinen Lehrplan der humanistischen Gymnasien in Bayern gegen Schulze in Preußen verteidigte, für das Gymnasium die klassischen Studien sein. Deshalb hielt er andere Unterrichtsstoffe von dieser Schule möglichst fern und verfiel nicht in den Fehler, den „Mops-Pudel-Dachs-Pinscher“ eines „humanistisch-neusprachlich-naturwissenschaftlich-mathematischen Gymnasiums“ ins Leben zu rufen. Diesem Thierschschen Grundsatze sind die

bayerischen Gymnasien bis heute treu geblieben. Sie widmen von den wöchentlich 25 Wochenstunden, die sie im Durchschnitt während 9 Unterrichtsjahren fordern, den sprachlich-historischen Fächern (Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Geschichte) nicht weniger als 17, dagegen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (Rechnen, Mathematik, Physik, Naturkunde, Geographie) wöchentlich nur 5 Stunden. Deshalb hält Kerschensteiner diese bayerischen Gymnasien für die am besten organisierten höheren Schulen. Er ist jedoch keineswegs der Meinung, daß nun der Grundpfeiler aller höheren Knabenschulen gerade die alten Sprachen sein müßten, an ihre Stelle können als Zentralfach auch die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, ja sogar die Technik treten. Aber ein solches Zentrum, ein Lehrstoff, dem bei weitem die größte Stundenzahl anzuweisen ist, und dem zuliebe alle anderen Stoffe zurücktreten müssen, muß da sein. Daraus ergeben sich vier verschiedene Arten von Gymnasien, nämlich 1. die alten humanistischen, 2. die naturwissenschaftlichen, 3. die neusprachlichen, 4. die technischen. „Diese wohlumgrenzte natürliche Einheit des Bildungsstoffes ist die erste Grundforderung für die Ausgestaltung der höheren neunklassigen Schulen.“ Sie wird auch von den Realgymnasien und den Oberrealschulen nicht erfüllt. Auch sie sind dem Phantom der „allseitigen Bildung“, das unser höheres Schulwesen so sehr schädigt, in die Hände gefallen. Statt des einen Pfeilers haben sie vier errichtet, nämlich Deutsch mit Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften mit Geographie, fremde Sprachen. Kerschensteiner warnt davor, solche Oberrealschulen in Bayern zu errichten, was aber mittlerweile schon geschehen ist. Der Kampf gegen das Gymnasialmonopol ist nach seiner Ansicht nicht allein um der Bildung willen entstanden. „Eine sehr bedeutende Rolle im Kampfe neben der Gleichberechtigung der Bildungsfächer spielte auch die Gleichberechtigung der Lehrer, die Aussicht auf ein besseres Schülermaterial und die Gleichberechtigung der Lehrfächer in Rücksicht auf ihr Ansehen im Lehrerrat und im Lehrplan. Nunmehr konnte auch der Reallehrer die würdige Toga des Gymnasialprofessors tragen und hatte Aussicht auf das Diadem der neunzackigen Rektorenkrone. . . . Bisweilen habe ich das Gefühl bekommen, als seien in dem ganzen Streite die Standesinteressen ausschlaggebender gewesen als die wahren Bildungsinteressen.“ Es ist wohl unbestreitbar und auch menschlich verständlich, daß hier und da diese Standesinteressen in dem Kampfe mitgewirkt haben, aber ich muß bezweifeln, daß dies so allgemein der Fall gewesen ist, wie es nach den obigen Worten Kerschensteiners den Anschein hat.

Was nun diesen ersten Fundamentalsatz als solchen angeht, so ist zunächst die ablehnende Haltung, die er gegenüber dem noch immer an

unsern höheren Schulen zu sehr herrschenden toten Wissen zugunsten einer „allgemeinen Bildung" einnimmt, vollauf berechtigt. „Bildung ist innere Formgebung der einheitlichen Seele und nicht Vollstopfen mit Wissen." Aber eine gewisse Orientierung auf verschiedenen Gebieten muß doch stattfinden; ohne sie kommt nun einmal der Staatsbürger, der das Ziel des Kerschensteinerschen Erziehungssystems ist, nicht aus. Gymnasien, wie sie Anfang des 19. Jahrhunderts existierten, in denen neben den alten Sprachen fast nur noch Deutsch und etwas Mathematik gelehrt, dagegen alle anderen Lehrstoffe ausgeschlossen wurden, und wie sie sich am meisten noch in Bayern erhalten haben, vermögen vielleicht wohl an sich eine tüchtige Bildung zu übermitteln, also eine „innere Formgebung der einheitlichen Seele" zu bewirken, aber ihre Schüler würden doch bei ihrer Entlassung, also in einem Alter von 18 bis 19 Jahren, den Forderungen gegenüber, die nun gerade unsere Zeit stellt, zu hilflos sein. Solche Gymnasien waren vor 100 Jahren in den deutschen Kleinstaaten mit ihren einfachen Lebensverhältnissen wohl daseinsberechtigt und lebensfähig, aber in unsern verwickelten Verhältnissen, in einer Zeit, wo unser Vaterland eine Weltmacht zu werden beginnt, findet sich für sie kein Boden mehr. Jede Schule muß in gewisser Weise in ihrer Zeit wurzeln und dadurch Verständnis für diese Zeit wecken; das würde aber bei den von Kerschensteiner empfohlenen Gymnasien nicht der Fall sein. Sie würden ihren Schülern zwar einen vielseitigen Einblick in die Welt des Altertums gewähren; aber leider verbürgt das Verständnis des Lebens im alten Griechenland und Rom noch kein Verständnis unserer Zeit. Soweit reicht nun die klassische Bildung doch nicht. Eines gewissen Maßes moderner Bildungsstoffe werden die humanistischen Gymnasien nicht entraten können, wenn sie nicht gerade auf das Ziel verzichten wollen, das Kerschensteiner meiner Meinung nach etwas zu einseitig betont, nämlich die Erziehung der Schüler zu Staatsbürgern. Sie können aber auch solche Bildungsstoffe ruhig aufnehmen, ohne sich „geistiger Überfütterung" schuldig zu machen, wenn sie dieselben richtig behandeln. Sie müssen nur nicht das Einpauken von Einzelkenntnissen auf den verschiedenen Gebieten für die Hauptsache ansehen, sondern vor allem sich bemühen, Umschau zu gewähren und Interesse zu wecken. Auf ein gewisses allgemeines Wissen können wir heutzutage nicht mehr verzichten, aber das „tote Wissen" muß schwinden. Dann wird sich auch die Organisation der Oberrealschulen, wenigstens was die Unter- und Mittelstufe angeht, als brauchbar und richtig erweisen. Auch sie dürfen meiner Meinung nach nicht so einseitig auf ein Gebiet, wie neuere Sprachen oder Mathematik und Naturwissenschaften oder Technik, begründet werden, wie es Kerschensteiner will. Auf der Unter- und Mittelstufe

müssen wir auch andere Gebiete stärker heranziehen, weil wir noch nicht wissen, worauf die persönliche Eigenart der einzelnen Schüler sich richtet. Man denke sich, daß ein neunjähriger Knabe aus irgend welchen Gründen in die unterste Klasse des Kerschensteinerschen neusprachlichen Gymnasiums geschickt wird und sich nun später, etwa in der Sekunda, herausetellt, daß seine Begabung und Neigung vorwiegend auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete liegt, wie dann? Da wäre es doch sicherlich für ihn besser gewesen, wenn er etwas mehr von Mathematik und Naturwissenschaften gelernt hätte, als ihm das neusprachliche Gymnasium geboten hat. Solange die individuelle Begabung sich noch nicht deutlich zeigt, müssen wir die Schüler gleichmäßiger, als es Kerschensteiner will, durch verschiedene Wissensgebiete führen; wenn sie aber hervortritt, hat ein Spezialgebiet in den Vordergrund zu treten. Deshalb halte ich die Organisation unserer höheren Knabenschulen hier in Preußen, besonders auch die der Oberrealschulen, von Sexta bis Obersekunda für richtig, während in der Prima eine größere Bewegungsfreiheit für die persönliche Eigenart herrschen sollte, als es bislang der Fall ist. Darüber später. Übrigens hebt der dritte Fundamentalsatz Kerschensteiners auch die Einseitigkeit des ersten in gewisser Weise wieder auf. Er lautet: „Jede Organisation hat, unbeschadet ihrer breiten Fundamentierung auf einem geschlossenen Wissensgebiet, das ihr den wesentlichen Charakter gibt, auch Rücksicht zu nehmen auf die übrigen Hauptinteressen des Menschen und sie sinngemäß mit dem Hauptstoff zu verknüpfen.

So ist Kerschensteiner in seiner Bekämpfung der allgemeinen Bildung etwas zu weit gegangen, aber die Beobachtung, von der es ausgeht, daß nämlich der „Wissensmast“ in unseren höheren Schulen eine zu große Rolle spielt, ist durchaus richtig. Nicht weniger richtig ist seine weitere Beobachtung, daß unsere bestehende Schulorganisation zu wenig Rücksicht nimmt auf die individuelle Begabung. Deshalb fordert Kerschensteiner in seinem zweiten Fundamentalsatz, daß die durch die Organisation diktierte Bildungsarbeit auch den besonderen Begabungen ihrer Schüler gerecht werden muß, und weiter in dem vierten, daß jede Organisation dem freien Bildungstrieb der Schüler sowohl durch entsprechende Beschränkung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden als durch eine gewisse Beweglichkeit in den Arbeitsverpflichtungen des Schülers Rechnung zu tragen hat. Heute verlangt man an den höheren Schulen von allen Schülern von Sexta bis Oberprima die gleiche Pensenarbeit in allen Unterrichtsfächern, ob die Lehrstoffe dem einzelnen zusagen, ob er nach seiner ganzen Eigenart sie sich assimilieren kann, danach wird nicht gefragt. Dadurch wird den einseitig

begabten Schülern, die gerade die wertvollsten sind, die Schule verhaßt, ja sie werden zum Teil durch das herrschende System von aller höheren Bildung ausgeschlossen. „Das, was sie zunächst brauchten, bieten wir ihnen nicht, und das, was wir ihnen bieten, können sie zunächst nicht assimilieren. Werden sie gleichwohl gezwungen, diese ihnen wesensfremde Nahrung aufzunehmen, dann wird ihnen und den Lehrern die Schule zur Qual, und wir können uns glücklich preisen, wenn wir auf diesem Wege nicht gerade das Wertvollste, was ihnen Gott mit auf die Welt gegeben hat, ihre glänzende einseitige Begabung, zugrunde gerichtet haben.“ Die Einsicht, daß dies richtig ist und daß die Organisation unserer höheren Knabenschulen nach dieser Richtung hin dringend einer Korrektur bedarf, bricht sich, wenn auch langsam, so doch immer mehr Bahn und findet gottlob bei uns in Preußen gerade in einem Vertreter des höheren Knabenschulwesens im Kultusministerium, dem Geh. Oberregierungsrat Matthias, den auch Kerschensteiner mehrfach mit Hochachtung nennt, ihren beredtesten Vertreter. Er verlangt, ebenso wie Paulsen und auch Münch, für die Oberstufe unserer höheren Schulen eine größere Bewegungsfreiheit, d. h. eine Entlastung des Schülers von Wissensstoffen, die seiner Eigenart nicht entsprechen, und dafür Weiterbildung derselben in den Fächern, für die er besondere Begabung und Neigung zeigt. Damit scheint man mir prinzipiell den richtigen Weg betreten zu haben, um die dringend notwendige Besserung der Schulorganisation herbeizuführen. Eine grundsätzliche, in der Organisation vorgesehene Berücksichtigung der Einzelbegabungen ist für die Unter- und Mittelstufe noch nicht möglich und auch nicht nötig; im allgemeinen zeigt sich die individuelle Begabung ausgeprägt erst auf der Oberstufe, und deshalb genügt es, wenn ihr hier Rechnung getragen wird. Das wird allerdings erst in der erforderlichen Weise geschehen können, wenn die Bestimmungen der Reifeprüfungsordnung durch Verhandlungen mit den Bundesstaaten entsprechend geändert sind. Ich kann hier nicht näher auf die Frage der „Bewegungsfreiheit“ eingehen; ich habe sie eingehend behandelt in meiner vor kurzem erschienenen Broschüre „Mehr Freude an der Schule!“ (Hahn, Hannover-Leipzig, 1,50 ℳ). Jedenfalls ist es hocherfreulich, daß auch ein Mann von der überragenden pädagogischen Bedeutung Kerschensteiners mit solcher Entschiedenheit für eine größere Berücksichtigung der persönlichen Eigenart der Schüler eintritt. Allerdings denkt er sie sich seinen Organisationsanschauungen entsprechend anders als Matthias, Paulsen und andere. Diese gehen dabei von der Voraussetzung aus, daß mehrere Hauptgebiete des Unterrichts, also mehrere Pfeiler vorhanden sind, wie es ja auch in Wirklichkeit der Fall ist, und wollen nun auf der Oberstufe dadurch Bewegungsfreiheit schaffen, daß sie den Schüler von einem der Haupt-

fächer, und zwar von dem, für das er keine Begabung hat, mehr oder weniger befreien, dafür dann aber in dem Hauptfache, das seiner persönlichen Begabung entspricht, Mehrleistungen von ihm fordern. Ein solcher Ausgleich würde natürlich bei den Kerschensteinerschen humanistischen und modernen Gymnasien nicht möglich sein, weil in ihnen ja nur ein Hauptgebiet herrschen soll und alle anderen Unterrichtsstoffe in ihnen eine so untergeordnete Rolle spielen, daß sie zu einem Ausgleiche für mangelhafte Leistungen in dem Hauptgebiete nicht herangezogen werden können. Kerschensteiner denkt bei der Bewegungsfreiheit an eine größere Beweglichkeit innerhalb der das Hauptgebiet betreffenden Studien. Er will, daß „unbeschadet des gemeinsamen Zieles, welches die Schule unverrückt im Auge behalten muß, auch im obligatorischen Unterrichte wenigstens den begabten und fleißigen Schülern in den oberen Klassen eine gewisse Beweglichkeit in dem Betriebe ihrer Studien eingeräumt wird" und gibt dafür Beispiele, indem er bemerkt: „Ich kann mir z. B. sehr wohl denken, daß ein Schüler von der Lektüre eines Buches der Annalen des Tacitus derartig angeregt ist, daß er den Wunsch hat, auch die anderen noch vorhandenen Bücher dieses mir seit meiner Gymnasialzeit unvergeßlich gebliebenen Schriftstellers eingehend zu studieren. Könnte man diesen nicht etwa alsdann von den Präparationen eines andern lateinischen Schriftstellers und gewissen lateinischen Schulaufgaben entbinden im Vertrauen darauf, daß er uns über seine Lektüre am Schlusse des Semesters eingehend Rechenschaft ablegen wird? Oder könnte man nicht dem Wunsche eines begabten Schülers der Oberklassen am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium Rechnung tragen, eine größere experimentelle Untersuchung unter Entlastung von gewissen anderen mathematisch-physikalischen Arbeiten durchführen zu lassen? Ich glaube, alle diese Dinge sind nicht nur möglich, sondern sie wären auch erzieherisch ungemein wertvoll." Man sieht aus diesen Beispielen, daß Kerschensteiner an einen Ausgleich innerhalb eines Faches denkt, und das ist bei der von ihm vertretenen Organisation durchaus folgerichtig. Doch sei dem wie ihm wolle, jedenfalls sind die hervorragendsten Pädagogen in Nord und Süd darin einig, daß auf der Oberstufe unserer höheren Knabenschulen eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Eigenart der Schüler unbedingt notwendig ist, als sie dort bislang zu finden ist.

Der fünfte Fundamentalsatz Kerschensteiners verlangt, daß die höheren Knabenschulen der staatsbürgerlichen Erziehung nicht bloß mit dem Worte, sondern auch in der Tat dienen. Die staatsbürgerliche Erziehung verlangt Kerschensteiner für alle Schulen, sie steht für ihn im Mittelpunkt, wenigstens in der Zielsetzung. Dieses Ziel setzten sich aber auch in einem großen Teile des 19. Jahrhunderts die maßgebenden Schul-

behörden, die ganz unter dem Einflusse der Überspannung der Staatsidee standen, die von Hegel verschuldet war. Im Banne dieser Hegelschen Auffassung organisierten sie die höheren Schulen so, daß sie gleichmäßig korrekte Beamte und gehorsame Bürger gewährleisteten. Alle persönlichen Eigenschaften, alle individuelle geistige Eigenart wurde dieser mystisch überspannten Staatsidee geopfert. Der Mensch ist nach dieser Auffassung zuerst Staatsbürger und erst in zweiter Linie der individuelle Einzelmensch. Solcher Auffassung ist die noch heute vorhandene starre Organisation unserer höheren Schulen entsprungen, wie denn diese überhaupt in viel größerem Maße noch heute unter dem Einfluß Hegelscher Denkweise stehen, als man gewöhnlich annimmt. Diesem Einflusse verdanken wir z. B. auch den Intellektualismus und den sprachlichen grammatischen Formalismus mit seiner Auffassung von der „formalen Bildung" der altsprachlichen Grammatik, die noch immer in unsern Gymnasien eine so große Rolle spielen. Wir erkennen aber klar und zweifellos aus der von Kerschensteiner vorgeschlagenen Organisation, daß er eine viel größere Berücksichtigung der persönlichen Eigenart will, als sie solche Schulen geben, und wir haben dafür schon oben den Beweis erbracht. Und diese Berücksichtigung ist auch ganz unerläßlich schon im Hinblick auf die veränderten Anschauungen unserer Zeit, die überall persönliche Bildung, Weckung persönlichen Lebens verlangt und sich weigert, den Menschen in den Staatsbürger aufgehen zu lassen. Wir brauchen mehr persönliche Bildung in unsern höheren Schulen, damit diese in Einklang kommen mit dem unsere Zeit beherrschenden Individualitätsprinzip. Aus diesen Gründen würde ich als Hauptziel der höheren Knabenschulen nicht bloß die staatsbürgerliche Erziehung hinstellen, sondern vielmehr die Erziehung zur Persönlichkeit und zum Staatsbürger, wie sie Kerschensteiner auch in der von ihm vorgeschlagenen Organisation vorsieht.

Alles in allen genommen glaube ich, daß doch die preußische Schulverwaltung mit der im Jahre 1901 geschaffenen Organisation der höheren Knabenschulen den richtigen Weg betreten hat. Es wird bloß noch darauf ankommen, daß sie die Oberstufe dieser drei verschiedenen neunstufigen Schularten freier gestaltet, damit der persönlichen Begabung und Ausbildung Rechnung trägt und so diese Schulen noch weiter den Forderungen einer neuen Zeit anpaßt. Auch in unsern höheren Knabenschulen bedroht noch heute die Hegelsche „mystische Überspannung der Staatsidee das Geistesleben mit Mechanisierung" (R. Eucken). Um dieser Gefahr zu entgehen, bedürfen wir in der Prima dieser Schulen mehr individuelle Ausbildung. Nun, der Wille dazu ist bei der preußischen Unterrichtsverwaltung im vollsten Maße vorhanden. Wo aber ein Wille ist, ist auch ein Weg,

und so dürfen wir in dieser Beziehung hoffnungsvoll in die Zukunft blicken, zumal schon an verschiedenen Orten die ersten Schritte zu einer Verwirklichung der „Bewegungsfreiheit in der Prima" gemacht sind.

---

2. Österreichische Mittelschulreform.

Von Dr. Hans Schmidkunz (Berlin-Halensee).

Der Ausdruck „Mittelschulen", wie er in den deutschen Ländern Österreich-Ungarns gebraucht wird, entspricht unserem Ausdrucke „Höhere Schulen" und hat mit der norddeutschen „Mittelschule" als einer verlängerten oder „gehobenen" Elementarschule nichts zu tun. Die österreichische Bezeichnung weist dem Gymnasium und den ihm parallelen Schulen die Mitte zwischen den unteren und den hohen Schulen an, während in Norddeutschland von diesen eben die nur komparativisch höheren Schulen unterschieden werden. Dazu kommt noch, daß hierzulande selbst der Ausdruck „Hochschule" für die Universitäten und universitätsähnlichen Anstalten allmählich weniger beliebt wird, als er es war. Wir hören z. B., daß die moderne Universität des in Berlin geschaffenen Typus sogar in einem gewissen Gegensatze stehe gegen die hochschulmäßigen Universitäten des 18. Jahrhunderts; und das Städtische Friedrichspolytechnikum zu Cöthen in Anhalt betrachtet sich ausdrücklich als eine bloße „Hochschule" im Gegensatze zu den darüber hinausliegenden und bereits den Universitäten gleichartigen Technischen Hochschulen. Abgesehen von diesen neuen Unterscheidungen dürfte aber doch der österreichische Ausdruck sinnvoller sein, als der ihm bei uns entsprechende von den „höheren" und andererseits auch als der hiesige Ausdruck „Mittelschule".

Über die Beschaffenheit und Schicksale der österreichischen Mittelschulen erhält man in unseren Landen gewöhnlich nur vereinzelte Nachrichten; und das weitverbreitete Gefühl, daß die dortigen Schulen den hiesigen nicht gleichwertig seien, stützt sich ohne beweiskräftige Vergleichung wohl nur auf den Stolz einer breiteren Vertretung der klassischen Sprachen. Indessen haben schon Pädagogiker, die den reichsdeutschen Kreisen angehören, wie z. B. Theobald Ziegler, das Lob der österreichischen Schulen verkündet; und neuerdings tauchen in Schulprogrammen sowie in Vorträgen hierzulande Reiseberichte über das österreichische Mittelschulwesen auf, die mindestens andeuten, daß dort auf vergleichende Weise recht viel zu lernen ist.

In der jüngsten Zeit hat sich nun ein besonderer Anlaß eingestellt, der uns anregt, daß wir uns derartige Vergleiche zunutze machen. Es

ist dies die reichsdeutsche Bewegung, welche den naturwissenschaftlichen Unterricht auf unseren höheren Schulen aus seiner bisherigen Verkümmerung emporziehen will. Wir haben in diesen Zeilen nicht erst auf die reiche Geschichte und Literatur dieser Bewegung hinzuweisen; dies um so weniger, als jetzt ihr vielleicht wichtigster Teil, die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, in einem ebendiesen Titel tragenden Gesamtbericht dargelegt ist, herausgegeben von A. Gutzmer (Leipzig 1908, bei Teubner). Uns interessiert an der ganzen Bewegung namentlich der Nutzen, den sie aus dem österreichischen Vorbilde gezogen hat. Indessen ist man dort trotz des anerkannten Vorsprunges im naturwissenschaftlichen Unterrichte doch weder mit diesem noch mit sonstigen Verhältnissen der dortigen Mittelschulen zufrieden. Um so interessanter mag für uns ein Überblick darüber sein.

Wie es mit der Pädagogik, also mit der Theorie und akademischen Vertretung des Bildungswesens in dem Lande Felbigers steht, ist nicht schwer zu sagen. Zwar hat es der Norddeutsche nicht nötig, um des Theoretisierens willen nach dem Süden zu gehen; für akademische Behandlung der Pädagogik jedoch kann ihm dies immerhin von Wert sein. Im akademischen Examenwesen prägt es sich nicht gerade sehr deutlich aus. Der dortige Lehramtskandidat hat seine Beschäftigung mit Pädagogik derzeit durch nichts anderes auszuweisen als durch ein Kolloquiumzeugnis über ein mindestens dreistündiges pädagogisches Kolleg; was also mindestens nicht den Verdacht erweckt, als würden dort die sogenannten Fachstudien durch pädagogische Studien gestört. Anders steht es freilich mit den tatsächlichen pädagogischen Bedürfnissen der Hörer; wer tiefer blickt, kann sie immerhin als einigermaßen beträchtlich erkennen, und die von uns später zu erwähnende Literatur gibt auch dazu Gelegenheit.

Die schon seit längerem gegenüber den reichsdeutschen Verhältnissen günstige, früher sehr und jetzt wenig Herbartsche Vertretung der Pädagogik an den meisten österreichischen Universitäten ist in weiteren Kreisen namentlich durch das Walten von Otto Willmann in Prag bekannt. Sein dortiges „Pädagogisches Universitätsseminar“ wurde 1876 gegründet und konnte sein erstes Vieteljahrhundert auch durch eine Broschüre darüber von Willmann selbst feiern (Freiburg i. B. 1901). Es ist interessant, zu sehen, wie hier des Meisters „Didaktik“ ihre Anwendung findet. Namentlich sind es die drei Maximen und Aneignungsstufen des Auffassens, Verstehens und Behaltens, welche der dortigen Wirksamkeit zugrunde liegen.

Mit dem Abgange Willmanns von seiner Lehrtätigkeit übernahm den Betrieb des Seminars samt der Lehrkanzel im Jahre 1903 Alois Höfler (seit 1907 in Wien), und zwar mit einer Antrittsvorlesung „Die humanistischen

Aufgaben des physikalischen Unterrichtes" (Braunschweig 1904), deren Thema gerade auch innerhalb der norddeutschen Reformbewegung gewirkt hat. Über Höflers Behandlung des Willmannschen Seminars erfahren wir jetzt (in dem weiter unten mehrfach erwähnten Buche), daß sie im Geiste des früheren Meisters geschieht, doch anscheinend noch mehr nach der Richtung einer „Pädagogischen Klinik".

Wie steht es nun mit der Pädagogie, der pädagogischen Praxis in den österreichischen Landen? Wir möchten einen zwar nur leisen, aber doch tiefsitzenden Gegensatz in den Vordergrund stellen. Der dortige Unterricht ist nämlich, samt den ihm zugrunde liegenden theoretischen Ansichten, etwas weniger als hierzulande nach der sogenannten „formalen" Seite gerichtet. Man hat dort etwas weniger als hier das bekannte Interesse an der bloßen geistigen Schulung, für die es auf den Inhalt nicht eigentlich ankomme, und dafür destomehr Interesse für ein bestimmtes Lehrgut. Dieser didaktische Unterschied ist z. B. aus der Unterrichtslehre Otto Willmanns (in seiner „Didaktik" wie auch in Einzelschriften) ziemlich gut zu erkennen.

Schreiber dieses darf sich vielleicht erlauben, eine zunächst nur rein persönlich aussehende Kleinigkeit hier vorzuführen, lediglich weil sie wirklich für diese Gegensätze lehrreich ist. In einer sehr entgegenkommenden Rezension meiner „Einleitung in die akademische Pädagogik" („Deutsche Literaturzeitung" vom 7. Dezember 1907, Sp. 3096) sagt nämlich Wilhelm Münch u. a.: „Übrigens mag der Verf. im ganzen doch die Bedeutung der zu übermittelnden geistigen Güter als solcher (im Vergleich zur Forschung und ihrer Methode, zur Anregung der Geister) höher zu schätzen scheinen, als manche von uns es tun würden; dabei dürfte Persönliches (Art der eigenen Jugendbildung und konfessionelle Sphäre desselben) im Spiel sein"; nicht zufällig finde sich Ähnliches bei Willmann. Daraufhin darf ich wohl betonen, daß ich diese Kritik, abgesehen von der hier nicht eigens zu berichtigenden konfessionellen Frage, sehr gern auf mich beziehe, und daß wohl alle österreichischen Pädagogen über Erwarten einig sein werden in der Ablehnung des geringeren Interesses am Lehrgut.

Über den historischen Ursprung des ganzen Gegensatzes würde sich natürlich sehr vieles sagen lassen; hier sei nur darauf hingewiesen, daß die kulturelle Entfaltung Österreichs etwas stetiger als die hiesige vor sich gegangen scheint, und daß dort die Zerrissenheit der modernen Kultur, die hier zu so viel Rufen der Unruhe führt, dort in geringerem Maße bestehen dürfte, so daß man sich auf die vorhandenen geistigen Materien eher verlassen kann als anderswo. Um nun andererseits zu den Wirkungen dieses österreichischen Zustandes überzugehen, so scheint uns gerade infolge dieser größeren Festigkeit die österreichische Bildungswelt nicht so leicht irgend einem Verlangen des er-

regten Augenblicks nach Einführung oder Betonung bestimmter Bildungsmaterien zu erliegen. Man sehe z. B., wie viel ruhiger dort das Drängen nach „Biologie“ im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgenommen und dessen Bildungskraft mit Recht mehr auf dem Anorganischen aufgebaut wird.

Im übrigen leidet das österreichische Gymnasium jedenfalls unter einem Mangel im fremdsprachlichen Unterrichte; und dies um so mehr, als dort nicht nur die überall nötige fremde Weltsprache, sondern auch eine zweite Landessprache nun einmal unentbehrlich sein dürfte. Das österreichische Gymnasium hat weder Französisch noch Englisch als Pflichtfach; und zwar wohl schon deshalb nicht, weil doch auf einen Ersatz durch praktischen Sprachunterricht gerechnet wird, und weil die aus einem weiteren Sprachlernen zu gewinnende Geistesgymnastik zur Genüge durch den sonstigen Unterricht geleistet wird, vielleicht auch weil für sie tatsächlich durch jene Lücke nichts verloren geht. Indessen sind jetzt die dortigen Pädagogen über das Dringliche einer Erweiterung des Sprachunterrichtes kaum mehr uneins; nur ob die Beschränkung des österreichischen Gymnasiums auf acht Jahrgänge, die vielleicht gegenüber den neun Jahrgängen Reichsdeutschlands kein Nachteil sondern ein Vorteil sein möge, noch aufrecht bleiben kann, ist jedenfalls eine weitere Frage.

Was etwa dem österreichischen Gymnasium gegenüber dem der allermeisten reichsdeutschen Staaten fehlt, wird wohl reichlich wettgemacht durch die dort (mit geringerem Ausmaß auch in Württemberg und Baden) festgehaltene „Philosophische Propädeutik“. Lauter und lauter wird anderswo der Ruf, dieses verlorene kostbare Gut wieder zu erobern. Allerdings scheinen wenigstens dem Schreiber dieser Zeilen die hiesigen Bemühungen danach nicht auf dem richtigen Wege zu sein: weder der Anschluß an den Sprachunterricht, noch auch die Tendenz nach historischer und systematischer Belehrung paßt in das Gymnasium, das der Philosophie nicht mehr und nicht weniger bedarf, als eben durch eine „Propädeutik“ geleistet wird. Für diesmal kommt die Frage namentlich wegen des österreichischen Verhältnisses der Gymnasialphilosophie zum naturwissenschaftlichen Unterricht in Betracht.

Wir sagten, das dortige Gymnasium und Schulwesen überhaupt zeichne sich zunächst durch sein Interesse am Lehrgut aus. Damit verbindet sich nun das, was nach unmaßgeblicher Meinung seinen zweiten Vorzug ausmacht: die Parität des geisteswissenschaftlichen und des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Das Schlagwort, das dem alten Parteienstreit ein Ende machen soll: „Homer und Galilei“, ist zwar wahrscheinlich auf reichsdeutschem Boden zuerst (von Otto Schröder?) ausgesprochen worden; doch kaum irgend ein Land kommt seinem Sinne so entgegen wie eben Österreich. Dazu mag auch die von uns bereits angedeutete größere Kultur-

kontinuität jenes Landes beitragen. Das österreichische Gymnasium hat nämlich, allerdings nach historisch begreiflichen Unterbrechungen, eine Tradition wieder aufgenommen, die keineswegs neuzeitlich, sondern vielmehr gut mittelalterlich ist.

Wir dürfen uns um der Wichtigkeit der Sache willen, und nicht zuletzt um gegen landläufige Verkennungen zu protestieren, eine kleine Abschweifung erlauben. Das Mittelalter besaß einen gut paritätischen oder unitarischen Vorläufer des jetzigen gymnasialen Bildungswesens. Die echt mittelalterlichen Persönlichkeiten würden wahrscheinlich die erregte Frage, die uns seit mehr als einem Jahrhundert so viel Sorge bereitet und Kräfte aufzehrt, die Frage nämlich nach dem Vorrange des einen oder des anderen Bildungsideales, sehr verwundert aufgenommen und mit naiver Selbstverständlichkeit durch das einfache Wort beantwortet haben: „natürlich beides"; Beweis dafür ist die mittelalterliche Zweiheit des geisteswissenschaftlichen „Triviums" und des naturwissenschaftlichen „Quadriviums" in den bekannten sieben freien Künsten. Daß dabei das Sprachliche dem Realistischen voranging, können wir heute, wenn wir so meinen, immerhin tadeln. Und nicht jede Schule, sowie wahrscheinlich nicht jeder Schüler, selbst auf der besten Schule des Mittelalters, gelangte bis zu all dem, was das damalige Bildungswesen auch in der „Musik" und „Astronomie" — also kurz im physikalischen Unterrichte — zu geben hatte; was mindestens für die Musik mehr war, als heutzutage in und außerhalb der Schulen an vermeintlichem Musikunterricht verbrochen und versäumt wird. Allein über das Prinzip und über das Angebot kann für uns kein Zweifel mehr herrschen.

Gemäß einigen Erfahrungen (zu denen auch jene Stelle aus Wilhelm Münch gehören mag) darf sich der Referent wohl erlauben, den Verdacht zu zerstören, als binde ihn bei dieser Schätzung des Mittelalters irgend ein Glaubensbekenntnis. Man lese in G. v. Hertlings „Prinzip des Katholizismus" (Freiburg i. B. 1899, S. 87) die Stelle, in der er den ihm nahestehenden Prof. Grauert anführt: Dieser pflege mit Recht zu betonen, „daß mit der romantischen Auffassung des Mittelalters, welche die erste Hälfte unseres Jahrhunderts beherrschte, gebrochen werden müsse"; und bei aller Hochschätzung der mittelalterlichen Ideen müsse der Forscher zugeben, daß auch von ihnen die Tatsachen usw. durch einen weiten Abstand getrennt seien.

Mit dieser von hochkonservativer Seite kommenden Unabhängigkeit gegenüber einer Bewunderung des Mittelalters vergleiche man nun, was ebenfalls wirklich Kundige von ganz anderer Seite her zur Würdigung des Mittelalters beitragen. Ein so entschieden auf modern liberaler Seite stehender Mann wie Siegmund Günther hat nicht nur längst schon den naturwissenschaftlichen Unterricht des Mittelalters in anerkannten historischen Werken

dargelegt, sondern hat auch noch vor kurzem (Dezember 1907, in der „Gesellschaft für Naturwissenschaft und Psychologie“ zu München) durch einen Vortrag über Scholastik und Naturwissenschaft gezeigt, in wie ungerechter Weise jenem Zeitalter naturwissenschaftliche Verdienste abgesprochen werden. Endlich vergleiche man auch in Wilhelm Münchs „Zukunftspädagogik“ (deren zweite umgearbeitete Auflage soeben bei Georg Reimer in Berlin herausgekommen ist, S. 337) die neuerliche Betonung der pädagogischen Verdienste des Mittelalters, die hier erst recht nicht von einer durch etwaige süddeutsche Mittelalterlichkeit beeinflußten Seite ausgeht.

Eine solche Tradition also war es, die dem österreichischen Gymnasium seinerzeit wieder zugeführt worden ist. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war dieses allerdings, entsprechend dem politischen und kulturellen Rückstande Österreichs von damals überhaupt, hinter dem Gymnasium der meisten übrigen Lande zurückgeblieben. Daß es damals nur aus sechs Jahrgängen bestand, während die jetzigen zwei obersten Jahrgänge als ein Rest der „Artistenfakultät“ zur Universität gehörten, bedeutet kaum eine Minderwertigkeit: unserem etwas massigen Gymnasium würde eine Zerlegung etwa in ein „Gymnasium“ und ein halbakademisches „Lyzeum“ kaum schaden.

Sonst aber war die Rückständigkeit groß genug, daß ein neuer Anlauf genommen werden mußte. Diesen brachte der vielberufene „Organisationsentwurf“ vom Jahre 1849, dessen Ursprung und Wert in jeder einschlägigen historischen Darstellung nachgelesen werden kann. Der Vorsprung, den er dem österreichischen Gymnasium auch bis in die heutige Zeit gegeben hat, besteht vor allem in der Anerkennung und sozusagen organischen Behandlung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Der Schwerpunkt sollte keineswegs, wie es ja jetzt noch im preußischen Gymnasium der Fall ist, in der klassischen Literatur liegen, „sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander. Dieser nach allen Seiten nachzugehen und dabei die humanistischen Elemente, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind, überall mit Sorgfalt zu benutzen, scheint gegenwärtig die Aufgabe zu sein.“ Also Gedankengänge, mit denen anderswo erst heute angefangen wird; und späte Errungenschaften anderer Gymnasien waren somit schon 1849 in Österreich gegeben, wie z. B. die von Preußen 1891 angenommene analytische Geometrie sowie die physikalische Unterstufe, dazu noch die Abschaffung des griechischen Scriptums und des lateinischen freien Aufsatzes.

Nun ist aber diesem Organisationsentwurf und somit den österreichischen Gymnasien usw. auch noch eine didaktische Beschaffenheit eigen, die auf den ersten Blick verwunderlich erscheint. Wir meinen die Zweistufigkeit aller außer den sprachlichen Fächern. Sowohl Religion und Geschichte, wie auch die

Naturwissenschaften (natürlich in geringerer Weise die Mathematik) werden geradezu zweimal gelehrt: einmal im „Untergymnasium“ usw., d. h. in den ersten vier Jahrgängen oder in einigen von ihnen, und dann wieder im „Obergymnasium“ usw., d. h. in der oberen Hälfte des achtjährigen Schulganges.

Im allgemeinen gewinnt immer mehr und mehr die Annahme Geltung, daß die „konzentrischen Kreise“, d. h. also die mehrmalige, jedesmal erweiterte Durchnahme eines und desselben Lehrgegenstandes, der „Tod des Interesses“ seien. In zahlreichen Fällen dürfte dies auch wirklich stimmen. Allein selbst abgesehen von der naheliegenden Erleichterung für den Schüler, nach den ersten vier Jahrgängen die Anstalt zu verlassen, dürfte sich jene österreichische Einrichtung sowohl didaktisch verteidigen lassen, wie auch tatsächlich bewährt haben. Wir kommen darauf noch zurück und betonen hier nur, daß jene beiden Stufen ungefähr dem Jugendalter vor und dem nach den Pubertätswandlungen entsprechen, und daß sie abgesehen von dieser psychogenetischen Seite auch einer andersartigen sachlichen Auffassung der Lehrgegenstände entsprechen, so daß die ja überall gegen das Gymnasium vorrätigen Klagen vielleicht am wenigsten an dieser Stelle einsetzen. (Das Freiwilligenrecht folgt dort bisher dem Ende, nicht wie leider bei uns einem inneren Schnitte der Vollanstalt.)

Eine wesentliche Bedingung für die Zweckmäßigkeit solcher konzentrischen Kreise ist allerdings ein genügender Abstand zwischen der „unteren“ und der „oberen“ Durchnahme eines und desselben Gegenstandes. Was etwa im vierten Jahrgange nach „unterer“ Weise gelehrt worden ist, dürfte nicht schon im fünften Jahrgange gleich wiederum angesetzt werden, sei es auch auf eine noch so „obere“ Weise. Tatsächlich hat denn auch im Gegensatze zu den weniger rhythmischen Lehrplänen im Deutschen Reich das österreichische Gymnasium einen ziemlich guten Rhythmus dafür gewahrt, mit einigen Abweichungen, die gerade jetzt fühlbar geworden sind und zur Kritik herausgefordert haben.

Dieser Rhythmus verbindet sich noch mit einem zweiten, in analoger Weise „hübschen“, Rhythmus. Auf jeder der beiden Stufen wird nämlich erst Naturgeschichte und dann Naturlehre durchgenommen, so daß durch das ganze Gymnasium hindurch ein Wechsel zwischen dem einen und dem anderen stattfindet. Zur Zeit, als Schreiber dieses auf zwei österreichischen Gymnasien lernte (in den 1870er Jahren), war der naturkundliche Lehrplan in der Hauptsache folgender, mit je zwei und manchmal drei Wochenstunden für jegliches Fach:

Der erste Jahrgang, die erste Klasse, also die dort als „Prima“ der hiesigen „Sexta“ entsprechende Klasse, lehrte in beiden Semestern Zoologie, mit Benutzung des zweiten, des Sommersemesters zu den in dieser Jahres-

zeit zugänglicheren Tieren. Erst ein drittes Halbjahr, nämlich das Wintersemester der zweiten Klasse, beendigte die Zoologie; das sommerliche zweite Semester dieser Klasse brachte sodann die gut sommerliche Botanik. Die dritte Klasse hatte in ihrem ersten Semester eine bereits ziemlich eingehende Mineralogie samt systematischer Kristallographie und begann in ihrem zweiten Semester die nun durch drei Semester hindurch bis zum Ende des Untergymnasiums gepflegte Chemie und Physik.

Wir verweilen hier und sehen bereits ein ziemlich ausgedehntes Vorführen naturwissenschaftlicher Materien, jedoch insofern ein Abgehen von der Zweckmäßigkeit und Stattlichkeit jenes Rhythmus, als derselbe eine Absolvierung der gesamten Naturgeschichte in den beiden untersten Klassen verlangt, wodurch für die Naturlehre vier und nicht bloß drei Semester der zweiten Hälfte des Untergymnasiums gewonnen sein würden. Diese Abweichung vom Lehrplanprinzip wurde denn auch in störender Weise empfunden, nicht zuletzt infolge eines bloß dreisemesterigen Intervalles zwischen der ersten und der zweiten Mineralogie.

Mit diesem zweiten Durchnehmen der Mineralogie (samt Geologie) begann der naturwissenschaftliche Unterricht des Obergymnasiums, also im ersten oder Wintersemester der österreichischen Quinta. Das nächste Semester brachte die Oberstufe der Botanik und die nächste Klasse die Oberstufe der Zoologie, so daß wenigstens das Obergymnasium die Naturgeschichte auf ein Viertel der gesamten Gymnasiallänge beschränkte und deren letztes Viertel ungebrochen der Physik überließ, einschließlich der Chemie und einschließlich weitgehender Anwendungen der Mathematik.

Die bereits angedeutete sommerliche Zoologie des untersten Jahrganges wurde 1892 zugunsten einer bereits dorthin zu verlegenden Botanik gestört; und zwar handelte es sich namentlich um die aus dem Sommer in den Winter hinein „verlegten" Insekten. Die jahreszeitliche Unzweckmäßigkeit einerseits und die Versäumung eines biologischen Zusammenhanges zwischen Insektenlehre und Pflanzenlehre andererseits hat denn auch bereits Bedenken hervorgerufen. Dazu kam noch eine andere Verschiebung: man wollte nicht mehr Mineralogie ohne vorhergehende Chemie behandeln, wie denn auch unsere jetzige reichsdeutsche Reformliteratur auf eine solche Vorstufe der Mineralogie Gewicht legt. So wurde der Semestergang der dritten Klasse umgedreht und die Mineralogie in das zweite Semester geschoben. Das aber ergab ein noch geringeres Intervall zwischen der „unteren" und der „oberen" Mineralogie und außerdem natürlich das Problem einer chemielosen oder aber chemievollen Lehre von den Steinen. Es gehört eben die prinzipielle Konsequenz der österreichischen Zweistufigkeit dazu, um einen rein anschaulichen Unterricht in Mineralogie sehr plausibel zu machen, während

hierzulande das geringere Interesse an der Stufenunterscheidung natürlich eher für jene Neuerung innerhalb des österreichischen Lehrplanes stimmen würde. Wir werden jedoch noch sehen, welche Gegenströmung dort zum älteren Lehrplane, ja sogar zu seiner noch reineren Durchführung zurückkehren will.

Einstweilen seien uns ein paar chronistische Andeutungen über die weiteren Schicksale des österreichischen Gymnasiums gestattet. Von dem „preußischen Zickzackkurs“ ist dort keine Rede; und was in der Zeit seit 1849 Wichtigeres geschah, lag doch wieder in der Richtung des Organisationsentwurfes. Ungefähr 1860 wurde der Verein „Mittelschule“ gegründet, dessen Leistungen in anerkannter Weise für Unterrichtsfragen förderlich geworden sind. In den 60er und 70er Jahren wurden „Realgymnasien“ versucht, die nach der hiesigen Nomenklatur eher als „Reformgymnasien“ zu bezeichnen sein würden. Sie sollten nach einem vierjährigen Unterbau eine spätere Entscheidung für das Obergymnasium oder für die (österreichisch so bezeichnete) Oberrealschule ermöglichen. Tatsächlich aber brachten sie schon nach den zwei untersten Klassen eine Entscheidung für das Griechisch der Gymnasiasten oder für das Französisch der Realisten und sind seither fast ganz verkümmert. Ein Lehrplan samt Instruktionen von 1884, reich an didaktischen Weiten und Engen, befestigte den Organisationsentwurf.

Den in spezifisch moderner Weise naturwissenschaftlich und technisch Gesinnten war selbst das unitarische österreichische Gymnasium nicht modern genug. Das Jahr 1870 brachte in einer Ministerialenquête ein Aufeinanderplatzen der Gegensätze; und später wuchs der Ansturm mehr und mehr an, konnte sich auch darauf berufen, daß die Stundenzahl für die alten Sprachen immer noch die Stundenzahl für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer überwiegt. Mit wenig Verschiedenheiten von dem hierzulande Bekannten setzten sich auch technische Kreise für eine scheinbar ausgleichend gerechte, tatsächlich jedoch realistische „Einheitsschule“ ein.

Wichtiger aber war eine Fürsorge für andere als humanistisch-gymnasiale Mittelschulen. Während nämlich, wie gesagt, das Gymnasium kontinuierlich ungefähr das gleiche blieb, erging es den „Realschulen“ doch anders. Waren sie erst mehr nur Sonderbildungsschulen, so wurden sie durch Reformen der Jahre 1870 und 1879 umgebildet zu Anstalten für eine „höhere allgemeine Bildung“, analog dem Gymnasium. Also auch hier die anderswo gemachte Erfahrung, daß die Fürsorge für gewerbliche und dergl. Bildung schließlich zu etwas anderem führt: zu einer realistischen Variante des humanistischen Gymnasiums.

So steht jetzt in Österreich neben dem achtjährigen Gymnasium eine siebenjährige „Realschule“, von der preußischen „Oberrealschule“ durch eine

zweijährige Kürzung, von der preußischen „Realschule" durch eine einjährige Verlängerung unterschieden. Die Siebenjährigkeit, verbunden mit einem Konkurrenzstreben gegenüber dem Gymnasium, erzeugte ein Pressen und Hasten des Unterrichtes (nach einem „Normallehrplan" von 1879), das die Realschulen zu „schweren" Anstalten machte und ihre Reformbedürftigkeit deutlich erkennen ließ. Nun leidet aber diese Seite des österreichischen Bildungswesens daran, daß dort zwar die Gymnasien der stark zentralistischen Reichsverwaltung untergestellt sind, die Realschulen jedoch den (17!) Landtagen, die noch dazu durch die sprachlichen und nationalen Kämpfe belastet werden.

Endlich faßte eine Ministerialenquête von 1903 eine Resolution zugunsten der achtklassigen Ausgestaltung der Realschulen sowie zugunsten einer Regelung der Berechtigungsfrage. Die Folgejahre brachten verstärkte Forderungen nach diesen beiden Tendenzen. Daß die Berechtigungen der Realisten auch in Österreich angestrebt werden, wenngleich mit stärkeren Gegenstrebungen als hier und derzeit noch nicht erfolgreich, dürfte bei uns bereits bekannt sein.

Abgesehen von jenen Anläufen zu „Realgymnasien" bestehen von einer „Reformbewegung" im engeren Sinne des hiesigen Sprachgebrauches nur erst kleinste Anläufe. Der greifbarste ist eine „Tetschener Vereinigte Mittelschule" oder das „Städtische Oberrealgymnasium" zu Tetschen a. E., dessen siebenter Jahresbericht von 1906 nähere Aufschlüsse gibt. In den später zu erwähnenden Erörterungen spielte auch dieser „Tetschener Typus" eine ziemliche Rolle. Der realistische Zweig der gemeinsamen Oberstufe, der also zugleich bereits der geforderten Achtstufigkeit der Realschule entspricht, scheint aber nicht viel Anklang gefunden zu haben; trotzdem wird eine Fortführung dieses Typus nicht nur von Oppositionellen befürwortet.

Noch wichtiger scheint uns der Umstand zu sein, daß sich die philosophische Propädeutik in der ganzen, mehr als ein halbes Jahrhundert währenden Geltungszeit des Organisationsentwurfes nicht nur gleichbleibend, sondern auch fortschreitend gehalten hat. Vor etwa 30 Jahren litt dieser Unterricht noch an dem Starren der typischen Lehrbücher Herbartscher Richtung. Die Fortschritte der Philosophie selbst drangen natürlich nicht rasch genug in die Schule ein. Trotzdem waren aber schon die ersten Stücke davon in Lehrbüchern sowie in persönlicher Wirksamkeit vorhanden, als unvermutet eine Einschränkung der (zweijährigen) Propädeutik gefordert wurde. Die Forderung würde wohl auch durchgedrungen sein, hätten sich nicht einige Philosophen und Pädagogen, voran Alois Höfler, mit aller Energie dagegengestemmt, so daß namentlich diesem Manne die Rettung jenes kostbaren Gutes für das österreichische Schulwesen zu danken sein

dürfte. Vielleicht am besten läßt in jenen Kampf und in die schuldidaktische Bedeutung der philosophischen Propädeutik hineinblicken das Buch von Höflers Mitstreiter Alexius Meinong: „Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik", Wien 1885.

Spät erst nahmen die Bestrebungen nach einem noch fortgeschritteneren Unterricht in den Naturwissenschaften eine ähnlich bündige Form an, wie wir sie jetzt, von der Hamburger Naturforscher-Versammlung 1901 angefangen, im Deutschen Reiche haben. Ungefähr gleichzeitig mit den Fortschritten der hiesigen Bestrebungen durch die Breslauer Naturforscher-Versammlung 1904, doch unabhängig von ihr, begannen in Österreich die analogen Bestrebungen, ausgeprägt namentlich in Versammlungen von Fachvereinen wie der erwähnten „Mittelschule". Dabei kam auch die Mathematik nicht zu kurz. Was jedoch bereits oben von dem Bewußtsein einer Verschiedenheit des mehr mathematischen und des mehr biologischen Bildungswesens gesagt wurde, das gilt auch von den österreichischen Seitenstücken. Dort zulande scheint überhaupt das Gefühl für die verschiedenen Ansprüche der verschiedenen Gattungen von Naturwissenschaften ziemlich fein ausgebildet zu sein. Ohne auf methodologische Literatur hier eingehen zu wollen, dürfen wir uns doch wohl der reichhaltigen Unterscheidungen erinnern, auf welche sich die Gruppierung der Schriften von der Wiener Akademie der Wissenschaften aufbaut (worüber Näheres meine oben erwähnte „Einleitung" S. 92f. und 176 bringt).

Dasjenige Fach jedoch, das gerade zwischen der mathematisch-anorganischen und der biologisch-organischen Gruppe als verbindendes Glied in der Mitte steht, die Chemie, hat bei den neuesten Reformbewegungen in Österreich eine besondere Rolle gespielt. Vom 3. Juli 1906 datiert ein Ministerialerlaß, der zunächst versuchsweise gestattet, in der siebenten (vorletzten) Gymnasialklasse, und zwar im zweiten Semester, je zwei Wochenstunden von den der gesamten Physik zu gönnenden vier Stunden speziell dem Unterrichte in der Chemie zu widmen. Es sollte dadurch dem Physikunterricht eine leichtere Verarbeitung und größere Vertiefung des Stoffes, dem Chemieunterricht eine umfassendere Behandlung ermöglicht werden. Von dieser Erlaubnis wurde wenig Gebrauch gemacht, wahrscheinlich weil sich pädagogisches Fühlen zwar nicht gegen die Gunst eines größeren Ausmaßes, wohl aber gegen die Ungunst eines bloßen Nebeneinanders von Physik und Chemie wendete.

Noch sind von Bedeutung zwei neugegründete Vereine. Ende des Jahres 1905 bildete sich zu Wien ein, wohl dem Berliner analoger, „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums"; und seit 1906 waltet dort ein „Verein für Schulreform", der auch eine Zeitschrift, sowie eigene

„Schriften“ (Wien bei Manz) herausgibt und die den unserigen wohl analogen Oppositionselemente zu vereinigen scheint. — Nebenbei sei noch bemerkt, daß dem Schreiber dieses beim Abschlusse seiner Zeilen das Büchlein von W. Jerusalem, „Unsere Mittelschule“ (Wien und Leipzig 1907, Braumüller), nicht zugänglich war.

Das lehrreichste literarische Produkt aus jenen Bewegungen dürfte das Buch von Höfler sein: „Drei Vorträge zur Mittelschulreform“ (ebenda 1908). Die Vorträge wurden im Jahre 1906 und 1907 gehalten und führen auf eine reichhaltige Weise sowohl in den tatsächlichen Gang der Reformbewegung wie auch in den systematischen Zusammenhang der Dinge selbst ein. Was uns daraus wohl am meisten interessiert, ist hauptsächlich folgendes.

Während hierzulande die Unzufriedenheit mit den bestehenden Schulverhältnissen großenteils auch in den Kreisen der Lehrer (Oberlehrer) selbst sitzt, erscheinen die österreichischen Mittelschulkreise verhältnismäßig zufrieden. Sie wissen, daß ihr alter Organisationsentwurf doch immer noch mehr wert ist als so und so viel Opposition. Viel weniger zufrieden sind, ganz abgesehen natürlich von noch weiter Außenstehenden, die Hochschulkreise. Ihre Unzufriedenheit ist aber ebenfalls kein Verwerfen schlechtweg; vielmehr tragen auch die meisten Äußerungen von solcher Seite manches gut positive Material zu den Streitfragen bei. Namentlich Prof. R. v. Wettstein hat sich in verständnisvoller Weise der Reformfragen angenommen (worüber bei Höfler S. 22ff. Näheres nachzulesen ist). Gabelung nach oben und schließliche Annäherung an den hochschulmäßigen Unterrichtsbetrieb sind die Hauptpunkte. Daran fügt nun Höfler den besonderen, nicht mehr sehr neuen Vorschlag von einer „Freistunde“ als teilweisem Ersatze für den weitergehenden Plan des wahlfreien Unterrichtes.

Was wir über den Kern der Zweistufigkeit und der Abwechselung von Naturgeschichte und Naturlehre gesagt haben, findet hier nähere Ausführung. Anschauung auf der Unterstufe, Vertiefung auf der Oberstufe; ein mehr analytisches Vorgehen dort, ein mehr synthetisches Vorgehen hier; deskriptiv dort, genetisch hier: so führt Höfler seine Erläuterungen und Vorschläge zur Reformierung des bereits nach dieser Richtung aufgebauten Lehrplanes vor. Die bisher zu spät gelegte Mineralogie des Untergymnasiums soll in den zweiten Jahrgang hinuntergeschoben, dort aber mit der Botanik zusammen zur Herstellung eines Naturbildes oder speziellen Landschaftsbildes benutzt werden (S. 30ff.). So bleiben dann vier Semester für die Physik weiteren Sinnes übrig, von denen eines, und zwar das letzte, gänzlich der Chemie gehören soll. An der Oberstufe der Naturgeschichte in der fünften und sechsten Klasse ist nicht mehr viel zu ändern,

ausgenommen daß Geologie und Paläontologie nicht zu einem eigenen Lehrfach werden, sondern sich vielmehr über sämtliche vier Semester dieser Partie verteilen sollen; wozu dann noch der Vorschlag der Freistunde wiederkehrt.

Der viersemesterige Abschluß des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichtes gilt nach Höfler gänzlich der Physik, einschließlich der Chemie, welche nach den Partien der Mechanik und Wärmelehre an die Reihe kommen soll. Nachher, also in der obersten Klasse, folgen Akustik und Optik und erst am Schlusse, nicht wie jetzt zwischen den ebengenannten Partien, die Elektrizitätslehre. Und zwar stellt Höfler die auch uns durch Friedrich Poske bekannte Forderung auf, diese Elektrizitätslehre auf Grund der neuesten Erkenntnisse über Verwandtschaft der Elektrizität mit anderen physikalischen Faktoren geradezu als eine „immanente Wiederholung des gesamten physikalischen Lehrstoffes" zu behandeln.

Überhaupt soll der gesamte realistische Unterricht als „Ein großes organisches Ganze" in buchstäblichem Sinn „organisiert" werden. Wiederum erinnern wir uns gleicher Forderungen von Poske, zumal in dem wertvollen Einführungsartikel des Jahrganges 1908 der „Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht". In diesem Sinne soll auch das zehnbändige Werk gehalten sein, das Höfler und Poske (bei Teubner) herausgeben wollen, unter dem Gesamttitel: „Didaktische Handbücher des realistischen Unterrichtes", mit Mathematik beginnend und nach einem eigenen Bande für die philosophische Propädeutik schließend mit einem ebenfalls eigenen Bande: „Das Verhältnis der realistischen Unterrichtsfächer zu den sogenannten humanistischen".

Noch einmal erinnern wir daran, wie vieles von den dortigen Forderungen auch unserem hiesigen Denken und Wünschen entspricht, nur daß wir nicht jene bestimmtere Basis besitzen, auf welche die Österreicher die mit uns gemeinsamen Gedanken in einen systematischeren Bau einfügen können. Beispielsweise sind unsere Physiker und speziell Astronomen, soweit sie didaktisches Interesse haben, mehr und mehr skeptisch geworden gegen den Gebrauch äußerlicher Veranschaulichungen, wie namentlich der Tellurien, Lunarien, Solarien, Planetarien. Trotz aller Richtigkeit des Kopernikanischen Sonnensystemes und trotz aller Wichtigkeit seines Verständnisses wird doch leicht das eigentliche Anschauungsbild ungerecht vernachlässigt. So z. B. die Verfolgung des „tatsächlichen", d. h. hier scheinbaren, Laufes der Sonne und der Planeten. Damit aber ist wieder auf die österreichische Zweistufigkeit zurückgekommen, mit anderen Worten auf die Notwendigkeit, den jüngeren und noch erst mehr sinnlich denkenden Schüler zuerst einmal mit genügender Breite in seine Anschauungswelt einzuführen,

bis dann mehrere Jahre später, nicht schon kurz nachher, der gereiftere Junge in die Tiefen der verstandesmäßigen Erkenntnis eingeführt werden kann.

Wir alle, die wir hierzulande unter den vielfach wirren Angriffen Außenstehender zu leiden haben, können uns erst recht freuen über die im ganzen sachgemäße Art, mit der dort gearbeitet wird. Natürlich fehlt es an dem Gegenteile nicht. Wie jedoch Höfler diese äußeren Stimmen mit köstlicher und gut sachlicher Überlegenheit behandelt, ist außerordentlich lehrreich zu verfolgen (S. 69ff.). Namentlich eine verunglückte Berufung auf Goethe, sowie das Mißgeschick, das den Opponierenden zugestoßen ist, indem sie das sagen, was längst schon der Organisationsentwurf gesagt hatte, sind arge Blößen.

Hingegen möchten wir Höfler nicht ohne weiteres zustimmen, wo er die Gegenüberstellung einer mehr spezialistischen Bildung gegen bloße Allgemeinbildung verhältnismäßig kurz erledigt. Wir leiden allerorts unter zuviel Allgemeinbildung, auch wenn unsere Unterrichtskommission der Naturforscherversammlungen mit Recht den allgemeinbildenden Charakter der von ihr vertretenen Fächer betont hat. Namentlich ist das österreichische Gymnasium etwas mehr eine spezifische Berufsvorschule, eine Vorstufe der Universität, wie die dortige Realschule eine spezifische Vorstufe für die technische Hochschule; wogegen das reichsdeutsche oder wenigstens das preußische Gymnasium mehr den Allgemeinbildungscharakter betont oder betonen soll und deswegen auch weniger widerstandskräftig gegen die „Berechtigung“ der realistischen Anstalten ist.

Weiterhin scheint uns das Streben nach einheitlicher Gestaltung aller Schulen eines bestimmten Staates doch mehr politisch als pädagogisch wertvoll zu sein. Auch Höfler bleibt bei der „Schule als Politikum“. Im Näheren aber läßt er ebenfalls die Bedeutung der Variationen gelten.

So sind denn die eigenen Reformvorschläge (S. 89ff., 105ff., 145, 167) freiheitlich genug. Er klagt keineswegs in erster Linie die Lehrmethoden, wohl aber die Stoffe und Pläne und Bücher an; er fordert für die Lehrer Bewegungsfreiheit als Weiterbildner des Gymnasiums zugunsten der „schwersten aller Forderungen“, einer „Reform des Gymnasiums von innen heraus“; er tritt neben den zwei Typen des Gymnasiums und der Realschule für einen dritten, dem preußischen Realgymnasium entsprechenden Typus und außerdem für einen vierten Typus, die eigentliche Einheitsschule ein: auf einer gemeinsamen Unterschule soll sich eine sprachlich historische neben einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Oberschule aufbauen, im Sinne von Ernst Mach, der dort eine Ergänzung durch das „Entwickeln von Kulturbildern aus der Geschichte der Mathematik und

Naturwissenschaft im Anschluß an die Lektüre antiker und moderner Klassiker", hier dagegen eine Ergänzung durch „Entwickelung von Kulturbildern im Anschluß an die Lektüre moderner Klassiker, eventuell in Übersetzungen", wünscht. Endlich auch einige Worte zugunsten der „Handfertigkeit", und natürlich alles mit der Tendenz nach Selbsttätigkeit der Schüler — in einer auch aus unseren Reformbestrebungen bekannten Weise.

Das Buch von Höfler war erschienen, als nun die Erörterungen erst recht ins Breite gingen. Nachdem eine eigene „Mittelschulenquête" im Unterrichtsministerium angesagt war, arbeiteten ihr mehrere Vereine durch ihre Sitzungen, sowie mannigfaltige Einzelstimmen, meist von berufenen Pädagogen der Mittelschule und der Hochschule, vor. (Die Tageszeitung „Neue Freie Presse" brachte über alles dies ausführliche Berichte und kann vorläufig bis zu offizielleren Veröffentlichungen gut als Quelle gelten).

In drei Sitzungen vom Januar 1908 debattierte (immer zu Wien) die „Soziologische Gesellschaft" über „Das Mittelschulproblem in seiner soziologischen Bedeutung". Als der uns näher interessierende Kern der Verhandlungen trat eine besondere Aufmerksamkeit auf Berücksichtigung der Lehrerpersönlichkeiten und der Schülerpersönlichkeiten hervor, nicht zuletzt durch Protest gegen mechanisches Prüfen und Klassifizieren. Dem Bestreben, dem bedenklichen Zudrange zu der Mittelschule zu steuern, wurde ein geradezu antisozialer Geist vorgeworfen; die Vorbereitung zum Leben ergebe bei uns einen zu langwierigen Bildungsgang; das Probejahr sei für pädagogische Durchbildung ungenügend, und dergl. mehr. — Der „Verein für Schulreform" tagte im Januar ebenfalls mehrmals (und widmete den Enquête-Teilnehmern ein Heft mit Drucklegung der an ihn gekommenen Vorschläge). Hervorgehoben seien Worte zugunsten variierter Typen, aber auch des klassischen Gymnasiums, jedoch ohne ein Hineinzwingen der Jugend, und zugunsten einer reformierten Heranbildung der Mittelschullehrer an den Hochschulen. Lediglich eine modernere Gestaltung des Gymnasiums sei nötig, zumal durch weniger bureaukratische und subalterne Behandlung der Lehrer, sowie durch größere Berücksichtigung der modernen Sprachen, auf welches Thema auch sonst immer wieder zurückgekommen wurde. — Die „Zoologische Gesellschaft" ging in ihren Forderungen für die Naturwissenschaften ziemlich weit und machte ausführliche Vorschläge, leider mit Wünschen weiterer Einschränkungen des Geisteswissenschaftlichen, sodann mit Forderungen zugunsten der Realschule usw. Für die Geologie mit ihren „großartigen Ausblicken in die Zukunft" fiel noch eigens ein Wort. — Der „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums" ver-

wies u. a. auf die Hinwendung des amerikanischen Bildungswesens zu den klassischen Sprachen.

Überreichlich waren die, zum Teil in Feuilletonform vorgebrachten, jedoch meist auffallend gut sachlichen, einzelnen Ansichtsäußerungen. Natürlich kehrte auch hier die Klage über das Vollpfropfen der Köpfe mit unnützem Stoffe wieder, mit der allerdings sehr richtigen Forderung, das Nebensächliche nicht ebenso zu behandeln, wie das Wesentliche. (Ich kenne keinen unnützen Stoff, den ich jemals gelernt hätte, und vermisse alles Vergessene schwer.) Auch für gleichmäßiges Einführen bestens geprüfter Lehrbücher in alle Schulen sprach sich eine Stimme aus. Sodann immer wieder das richtige Gefühl für den zentralen Wert einer besseren Lehrerbildung.

Der auch uns namentlich durch die Themastellung vom Verhältnisse zwischen Schule und Haus wohlbekannte Name von Viktor Thumser kehrte hier wieder, zumal durch Erörterungen über die ganz besonders brennende Frage der Reifeprüfung („Matura"). Zwar scheint uns das eine Argument zugunsten einer Schulprüfung: daß nämlich ohne Gewöhnung daran der spätere Hochschüler zum Rechenschaftgeben unfähig sei, belanglos zu sein; aber was wir dabei z. B. über das Verfehlte aller Befreiungen und Sonderbestimmungen bei jenem Examen erfahren, leuchtet uns ganz wohl ein. Weiterhin kamen naturwissenschaftliche Stimmen häufig zurück auf die Dringlichkeit praktischer Übungen bei den Schülern. Die landläufigen Schmähungen gegen die Philologie machten sich weniger bemerkbar als Worte zu ihren Gunsten, selbst mit dem Verlangen nach sprachwissenschaftlicher Reform des Sprachunterrichtes. Die „Gabelungen" werden anscheinend immer beliebter.

Ein Mann von besonderer historischer Beziehung, der Sohn des einen Schöpfers des österreichischen Gymnasiums, Franz Exner, verlangte vor allem Klarheit über das Ziel, zu dem das Gymnasium führen soll, im Gegensatze zu wertlosen Kompromissen, wie namentlich der Einheitsschule. Das Gymnasium müsse eine humanistische Anstalt bleiben. Der naturwissenschaftliche Unterricht jedoch sei auf seiner Oberstufe hinter den Errungenschaften des letzten halben Jahrhunderts zurückgeblieben, während doch schon der Organisationsentwurf selbst durch die Wahl des Entwickelungsgedankens als seines Fundamentes eine Vorahnung des Kommenden bedeutet habe. Ein bloßes Einfügen neuer Lehrstoffe in ursprünglich gute Lehrbücher sei ganz besonders schädlich. Geradezu unrichtig ist es, wenn Exner die Anordnung des Lehrstoffes nach pädagogischen Prinzipien gegenüber der Weise, wie er sich naturgemäß aus sich selbst entwickelt, ein veraltetes System nennt. Richtig ist daran nur dies, daß von herbartisch-zillerischer Seite in jener Richtung zu weit gegangen ist; die mittlere

Linie zwischen den sachlich-systematischen und den persönlich-didaktischen Forderungen bleibt wohl immer die große Aufgabe und Hauptschwierigkeit aller Didaktik.

Gegen Herbartischen Intellektualismus und für Willenserziehung durch Eigentätigkeit sprach sich Prof. Kleinpeter aus, gegen dessen „Arbeitsideal“ und „Lehrwerkstätten“ schon Höfler (S. 69 bis 85) für „Allgemeinbildung“ polemisiert hatte.

Vom 21. bis zum 25. Januar 1908 fand im Saale des österreichischen Unterrichtsministeriums die große Mittelschulenquête statt. Die Programmrede des Unterrichtsministers sprach hauptsächlich zugunsten der gegenüber dem Grammatischen erweiterten Lektüre, der Naturwissenschaften mit Schülerübungen und mehrfacher Schultypen. Für die Diskussion wurden zunächst drei von mehreren Verhandlungsthemen aufgestellt: 1. inwiefern unsere Mittelschulen einer Verbesserung bedürftig seien, 2. ob sich die Schaffung eines neuen Mittelschultypus empfehle, und 3. wie dem bedenklichen Zudrange zu den Mittelschulen gesteuert werden könnte. Die Berichterstattung und Diskussion wurde von dem auch in unserer Literatur wohlangesehenen Prof. E. Martinak eingeleitet, u. a. mit dem Wunsch eines neusprachlichen Unterrichtes und einer probeweisen Schaffung von Gabelungsschulen. Zwischen einer „Pädagogik von unten“ und einer „Pädagogik von oben“ sei die richtige Mitte zu erstreben.

Das zweite Thema hatte zwei Möglichkeiten vorgeführt: Erhebung des dortigen Realgymnasiums zu einer Vollanstalt, oder aber Angliederung eines Oberrealgymnasiums an eine Unterschule. Die mehrfachen Äußerungen, die sich daran knüpften, waren dem Variieren von Typen im allgemeinen sehr günstig, sogar mit einer Neigung zum „Hinaufschieben“ der klassischen Sprachen gemäß dem Prinzip unserer „Reformschule“. Neben mehrfachen landläufigen Forderungen kam auch die einer Zulassung der Realisten zur Universität, jedoch nach einer „Ergänzungsprüfung aus Latein und Methodenlehre sowie Psychologie“. Die alte Zweistufigkeit wurde weiterhin gebilligt, und probeweise Abweichungen von dem jetzt geltenden Lehrplane scheinen allgemeine Sympathie hinter sich zu haben. Eine Reform oder gar Abschaffung der Reifeprüfung wurde mit Nachdruck verlangt und eine stärkere Rücksichtslosigkeit von Anfang an gegen ungeeignete Schüler hier wie auch sonst empfohlen. Die Schlußrede des Ministers kam jenem Verlangen verhältnismäßig weit entgegen und resumierte die Verhandlungen auch namentlich in dem Sinn einer notwendigen freieren Behandlung von Lehrern und Schülern.

Am 7. März erschien das Ergebnis der auf die Enquête aufgebauten Ministerialarbeit, eine Bekanntmachung, welche die Reifeprüfung durch weit-

gehende Erleichterungen reformierte. Bei der schriftlichen Prüfung entfällt die Übersetzung aus der Unterrichtssprache in das Lateinische oder Französische; die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Geographie und Geschichte sowie auf Mathematik, außerdem an den Gymnasien auf Latein oder Griechisch, sowie auf die Unterrichtssprache, an den Realschulen auf ein Sprachfach und auf Physik (die genaueren Bestimmungen würden uns hier zu weit führen). Auf den „Gesamteindruck" der Prüfung, auf „freie Kolloquien", auf „die geistige Reife für die Hochschule" wird besonderes Gewicht gelegt.

Unter Titeln wie „Ein Freudentag für Eltern und Kinder" wurden diese neuen Bestimmungen mit wohl allgemeiner Zustimmung aufgenommen. Dazu kamen noch zwei Ministerialerlässe, einer mit Festsetzung einer vierten Physikstunde für das Schlußsemester des Gymnasiums zur gründlichen Wiederholung des Lehrstoffes, und ein anderer entsprechender für die Realschulen. Weitere Begünstigungen der Naturwissenschaften sind erst in Aussicht gestellt. Eine Ergänzungsverordnung vom April 1908 berücksichtigt noch weitere Wünsche nach Beachtung individueller Verhältnisse usw., namentlich zugunsten eines freien französischen Aufsatzes bei der Reifeprüfung an Realschulen.

An dieser Stelle darf wohl auch ein Hinweis darauf eingefügt werden, daß Mitte März 1908 in den deutschen Reichslanden die Regierung von Abgeordneten ersucht wurde, mildere Bestimmungen für die Reifeprüfung gleich denen in Preußen auch in den Reichslanden einzuführen. Die Regierung fand dagegen die dortige Prüfungsordnung bereits mustergültig, wogegen sich jedoch tatsächlicher Widerspruch erhob, zumal wegen der Anstellung zahlreicher andersstaatlicher Deutscher im Reichsland sowie im Hinblick auf die Absicht, die im Herzogtum Anhalt bestehen soll, die ja stets mißliebiger werdende Abgangsprüfung überhaupt abzuschaffen.

Nachträglich sei noch einer einzelnen österreichischen Stimme gedacht, welche sich über den Wert des Klassizismus für den modernen Staat aussprach. Jener sei gegenüber diesem geradezu revolutionär und passe deshalb nicht gut in unsere Schulen. Dort die Ansicht von einer augenblicklichen Umwandlungsmöglichkeit des Staates, zumal vom Politischen aus; hier das naturgemäßere Werden. Von diesem Standpunkt aus wurde hinwider das staatserhaltende Element der antiken Wissenschaft, Kunst und Rechtswelt betont, und andererseits die amerikanische Pflege des Klassizismus durch historische Umstände, die für uns nicht gelten sollen, erklärt. — Daß in solchen Gedankengängen ein richtiger Kern steckt, liegt ja auf der Hand, dagegen das Recht der Folgerung weniger; die Überwindung jener künstlicheren Antike durch naturgemäßere Züge im Christentum verlangt allerdings auch für unser Schulwesen eine Rücksicht.

Daß im Lauf all dieser und vieler früherer Erörterungen zahlreiche neue Lehrgegenstände in den Lehrplan der Schulen hineingewünscht wurden, bedarf kaum der Erwähnung, da wir ja diese Ansprüche ziemlich gut kennen. Ein Eisenbahninspektor wünschte sogar „Anstandslehre" als eigenes neues Fach. Um so auffallender war, daß sich, wenigstens soweit Referent die Sache verfolgen konnte, keine einzige gewichtigere Stimme für Einführung eines kunstbildenden Unterrichtes aussprach. Vielleicht liegt dies daran, daß Österreich über eine genügend reiche und gut traditionelle ästhetische Kultur verfügt, also jenes Ersatzes kaum bedarf, der anderswo für den Mangel einer solchen Kultur eintreten soll. Jedenfalls ist es interessant, zu verfolgen, wie in Norddeutschland jene „Kunstbewegung" weiterschreitet und bereits auch vom preußischen Unterrichtsministerium aufgenommen ist, wenigstens durch seinen Anteil an den jüngsten kunsthistorischen Kongressen, Vereinsgründungen usw. Nicht zuletzt aber sind es reichsdeutsche Studenten, welche diese Bewegungen fortsetzen. Die sogenannten „Freien Studentenschaften" tun hier ein Übriges, schaffen eine „Abteilung für freie und angewandte Kunst" und dergl. mehr. Das Organ dieser Richtung, die „Freistudentische Rundschau" (München, 10. Jahrgang der früheren „Finkenblätter"), ist, wie für hochschulpädagogische Dinge überhaupt, so auch dafür lehrreich.

---

3. Psychologische oder dogmatische Aufsätze?

Von Oberlehrer Dr. Wehnert (Hamburg).

Ehe ich im einzelnen auseinandersetze, was es mit meiner Überschrift für eine Bewandtnis hat, und wie die angegebenen Aufsatzarten unterschieden werden sollen, bedarf es, wie mir scheinen will, einer Anknüpfung der folgenden Zeilen an vorhergegangene, die in vorliegender Zeitschrift vor einiger Zeit von mir gegeben ebenfalls der Aufsatzfrage gewidmet waren.

Damals hatte ich in Ankündigung und Rechtfertigung einer kleinen für Schüler bestimmten Schrift, welche ihnen Regeln für Anfertigung häuslicher Aufsätze geben sollte, die Maße meines Aufrisses als notwendig begründet. Gleichzeitig sollte mein Versuch gegen Einwürfe verteidigt werden, die ich kommen sah, und denen ich die Mühe, meinen, gegen den bisher üblichen veränderten Standpunkt, der jene Einwürfe von vornherein unwirksam machte, erst zu suchen und womöglich zu verfehlen, erleichtern wollte, indem ich ihn gab.

Wie mir Rezensionen und Gespräche mit Kollegen zeigen, glaubt man an meiner Methode aussetzen zu müssen, ohne auf den Zusammenhang ge-

nügende Rücksicht zu nehmen, in dem, wie anderswo so auch bei mir, Ziel und Methode zueinander stehen. Unparteiische sollen auf meine Frage die Antwort geben: Durfte Übereinstimmung des Weges erwartet werden, wo Forderer und Aufgeforderter auf einer Suche nach verschieden gerichteten Zielen waren? Was ich wollte, mein Problem mußte man prüfen, ehe an eine Erörterung der Frage nach meinem Vorgehen überhaupt herangetreten werden durfte. Statt dessen legte man schweigend meinen Schritten Absichten unter, die ich nicht hatte, und schalt, das eigene Ziel vor Augen, die Richtung, welche ich eingeschlagen hatte, falsch.

Niemand darf Zustimmung zu dem verlangen, was er mit einer anderen als der althergebrachten Aufsatzbehandlung etwa Neues erreichen will, ich auch nicht. Ja, ich bin bescheiden genug, wie ich hier ausspreche, eine allseitige Annahme der Richtungspunkte, die meinen Marsch bestimmten, gar nicht zu erwarten. Aber ich wünschte allerdings, von dem Vorwurf mich frei zu machen, als seien meine Gedanken uneinheitlich. Von dem Fenster, aus dem ich sah, mußte der Horizont die Linien aufweisen, die ich ihm gab, nicht die, welche andere von anderen Standorten aus in mein Bild hineinkorrigierten. Das will ich jetzt zu zeigen versuchen. Bisher ist mir dieser Nachweis nicht gelungen. Also muß ich ihn noch einmal führen, dieses Mal aber von Grund aus.

Wir sind gewohnt, daß man unsere Schüleraufsätze auf die lateinische Rede zurückführt. Aus beider angenommener Verwandtschaft leitete man jene klassischen Namen für den einzelnen Aufsatzteil ab; daher stammt neben vielem anderen vor allem die Schmerzensforderung, unter deren nie ganz enträtseltem Druck oft genug geseufzt wird. Die Einleitung zum Aufsatz muß das Interesse des Lesers zu erregen suchen. An letztere Forderung wollen wir anknüpfen.

Man begründete sie, wie bekannt, im einzelnen etwa so, daß man zu den Schülern sagte: Versetzt euch auf den antiken Markt, wo ihr müßiges Volk zu denken habt, das durcheinanderläuft und schwatzt. Was tut der am besten, der vor sie hintreten und zu ihnen sprechen soll? Sie horchen auf keinen Fall deswegen zu, weil gerade du oder du auf der Rednertribüne stehst; und wenn einer bereits zu sprechen begonnen hat, sind sie immer noch in hohem Grade unruhig. Um ihr flüchtiges, vor dir auf- und abwogendes Leben in allgemein geforderte Ruhe zu verwandeln, bedarf es gleich am Anfang deiner Rede eines Etwas, das sie packt. In der Einleitung gilt es, das Interessante zu sagen, das notwendig zum Thema hinleitet und bei dem sie aufmerken müssen. Deinem Anfang entnehmen sie es, ob du ein Mann bist, der ihnen etwas zu sagen hat, oder ein Schwätzer, den sie verachten.

Wenn der Aufsatz nicht auf die alte Rede zurückgeführt würde, sagte mir ein Kollege, dann hätte es gar keinen Sinn zu fordern, daß er gerade mit einer Einleitung begönne. Die Einleitung selber bezeichnete ein anderer als Rechenexempel; sie sei weiter nichts als ein Rechenexempel, dessen Lösung mit Hilfe des gerade so und nicht anders gestellten Themas zu finden jeder Schüler lernen müsse. Darin bestünde seine Aufgabe.

Wir nehmen einmal an, daß sich alles so verhalte, wie hier ausgesprochen wird; der Aufsatz sei die bis in unsere Gegenwart hinein fortgeführte alte Rede, somit über 2000 Jahre alt.

Dann lägen alle Maßstäbe für eine richtige Anfertigung des Ganzen sowohl wie seiner Teile, von denen die Einleitung besonders geschickt abgewogen sein will, wenn das zuhörende Volk an ihr Gefallen haben soll, außerhalb des Schülers. Für alles, was er täte, wäre die Frage maßgebend: Wie steht hierzu die Seele des mit öffentlichen Fragen durch seine Redner hinreichend vertraut gewordenen Volkes, zu dem du sprichst, wie du wenigstens glauben sollst, für das du also auch schreibst? Dieses Volk dürfte mit einem gewissen Rechte fordern, daß seine Redner ihr Thema erschöpfend behandelten, so erschöpfend mindestens, daß sein, des Volkes, Geist zufriedengestellt würde.

Schüler müßten also imstande sein, sich auf den Standpunkt dieses für sie idealen Auditoriums zu stellen; sie müßten seine Instinkte, Anschauungen, Gefühle, Vorstellungen, Begriffe, kurz die Volksseele im gesamten Umkreis ihrer nach außen aufsteigenden und ins eigene Innere wieder zurückführenden seelischen Regungen kennen, um bei der Teilungsaufgabe — als solche wurde die Einleitung hingestellt — „Thema: Bildung der idealen Zuhörerschaft“, das eine richtige Ergebnis herauszubekommen, das dann als Einleitung alle Hörer packen müßte. Auf letzteres allein kam es an. Die Einleitung sollte Interesse erregen. Interesse erregten aber notwendig nur Mitteilungen, die dem Volke, keinem anderen, auch dem Schreiber nicht, interessant wären. Was kommt es überhaupt auf den Schreiber an!

Man braucht nur umzukehren und die Front dieser Gedanken noch einmal, jeden musternd, abzuschreiten, um im Urteil über die Hoffnung, die auf solche Truppe gesetzt werden darf, wenigstens zu schwanken. Das sollen die rechten Soldaten sein, um dem Feind, den es heute zu bekämpfen gilt, mit Erfolg gegenüberzutreten? Sieht man hinter schattende Helme einzelnen Veteranen ins Gesicht, dann gibt sich gewiß niemand mehr einer Täuschung darüber hin, daß aus den Zügen ihres Antlitzes die Jugend seit langer Zeit entschwunden ist. An ihre Tüchtigkeit kann keiner mehr so recht glauben.

Wem hat es die geschilderte Aufsatzlehre wohl zu danken, daß sie ihre geistige Beweglichkeit einbüßte? Sicher den Fortschritten der Gegenwart, die zu tief in die Kenntnis der Welt und des Menschen hineingeführt haben, als daß man einem Schüler noch Aufgaben zumuten dürfte, die er früher, bei weniger tief angelegten Unterschieden zwischen Reife und Unreife, Jugend und Alter, Lernen und Wissen, mit Aussicht auf mehr Erfolg erledigen konnte als gerade heute.

Was sagt man nur zu folgendem: Ein 16 bis 17jähriger, also unerfahrener, verständig und vernünftig, letzteres sogar in hervorragendem Mangel, unfertiger Sekundaner, und ein vielleicht halbfertiger Primaner sollen für Leute schreiben, die eine gewisse geistige Abgeschlossenheit aufweisen können, schon deswegen, weil sie erwachsen sind. Daß man sich nur nicht täuscht! Zwischen Ideal und Wirklichkeit muß eine Spannung bestehen. — Gewiß. Was dem Tüchtigen als Ziel vor Augen gestellt wird, braucht er darum noch lange nicht auf Anhieb zu treffen. — Gewiß nicht. Aber Überspannung ist keine Spannung mehr; zu hoch hinauf gegriffene Forderungen haben einer Erziehung noch nie die Arbeit leichter, sondern immer nur schwerer gemacht; ein Bogen, den man zu scharf anzieht, wirft den Pfeil nicht weiter als der schlaffer gespannte, sondern zerbricht.

Wo hat ein Schüler Erfahrungen her, die zum Anfertigen eines Aufsatzes, welcher für das Volk bestimmt ist, so notwendig sind wie für den Hungrigen das liebe Brot? Wenn in Rom Männer gerade gelehrt genug waren, um solcher Forderung zu genügen, dann wird es heute nicht anders sein.

Ein Mann ist es in der Tat auch bei uns, der die Schulaufsätze anfertigt, nämlich der Lehrer, indem er seinen Schülern das Niederzuschreibende vorsagt, indem er, wie sich zurückhaltender die Aufsatztechnik ausdrückt, den Aufsatz durchnimmt. Mit dieser Durchnahme borgt er dem Schüler seine Erfahrungen, die ihm dann ein Teil halbverstanden wiederbringt, indem etwa ursprünglich Unwichtiges in helle, und Hellstes in dunkle Beleuchtung gerückt wird, während ein anderer Teil, zu dem seine besten Jungen gehören, wenn sie selbst das in der Schule Vernommene richtig wiedergeben, doch eben weiter nichts tun als nur nachschreiben.

Mir sagte ein Freund, der nicht Oberlehrer ist, folgendes: Vor einigen Tagen las ich meine Aufsätze wieder, die ich als Schüler habe anfertigen müssen. Einen Schreck über mich selber wie dabei habe ich selten bekommen. Für mich als Erwachsenen unergründete Probleme menschlichen Lebens fand ich dort in einer Weise beurteilt, deren ich mich heute schäme. Was hinter seinen Worten alles stecken konnte, hatte Schreiber im geringsten nicht geahnt. Daß er ohne Verständnis für die Schußweite seiner Urteile weiter nichts getan hatte, als nachzuschreiben,

was ihm vorgesagt worden war, merkte man überall deutlich genug. Welche Aufgabe werden Arbeiten wie diese an mir erfüllt haben? Die eine ungewollte jedenfalls, daß sie mich hochmütig machten. Ich wußte mich dem Lehrer geschickt anzupassen; darum redete ich nicht aus mir heraus, wie ich vielleicht gekonnt hätte, wenn ich dazu angehalten worden wäre. Ich sprach lieber in seine Ohren hinein, damit er höre, ein wie gelehriger Schüler ich wäre; mein Streben stand darauf gerichtet, ihm zu gefallen; zu dem Zweck opferte ich die Arbeit, nach einer eigenen Überzeugung überhaupt zu suchen; ich tat mir bequeme Gewalt an und sprach mit Pathos aus, wovon ich nichts oder wenig empfand. Ich log. Der Segen blieb in der Regel nicht aus.

Hat ein Aufsatz, so frage ich mit meinem Freund, unter diesen Voraussetzungen angefertigt, als Schülerleistung den zu fordernden bildenden Wert? Wem zu Nutz wird die Arbeit eines Lehrers zwanzigmal oder wie oft wiederholt, je nachdem so — oder so viele Schüler nachschreiben? Geht der Lehrer in die Schule?

Wie aber, wenn ein Lehrer nichts sagt, den Aufsatz also nicht durchnimmt? Die geschilderte Gefahr scheint nur verringert, ist es in Wirklichkeit aber durchaus nicht. Väter, Mütter, die ganze Reihe dem Schüler verwandter Herzen bringen es gar nicht über sich, einem sich mühenden Jungen erbetene oder erweinte Hilfe zu versagen. Erst wenn auch sie am Ende ihres Könnens angelangt sind, dann — ja was dann?

„Sie ahnen gar nicht, wie ein Aufsatz zustande kommt“, sagte mir ein eingeweihter Vater. Zunächst einmal: Die Disposition steht fest, entweder durch den Lehrer selber, oder wenige Tage nach der Aufgabe durch ein wunderbar zusammenwirkendes Klassengesetz, das sich durch Übernahme und Übergabe ganz allmählich herausbildet, bis das Zusammengestoppelte überall ungefähr gleich aussieht. Über den Kleinkram der Darstellung hilft bei dem einen Teil ein Buch hinweg; es wird fleißig verwandt. Einen anderen borgt der Freund; nun sind schon zwei fertig. Der dritte läßt sich aus einem früher bei demselben Lehrer gemachten Aufsatz entlehnen. Wo alle Stränge reißen, wirft man einige Brocken aus Eigenem dazu. So kommt zusammen, was hintereinander geschrieben den Anschein erweckt, als erwachse es aus der Erfahrung des Schülers. Sieht man Jugendarbeiten später wieder, dann merkt man erst, was man geleistet hat, und was der Leistung fehlte. Man hat nichts Eigenes gesagt, sondern leere Worte gemacht, leer wenigstens vom Standpunkte der Reife aus gerechnet, die der Geist damals, als er schrieb, zu offenbaren überhaupt imstande war.

Aber wie konnte man auch? Für ein eingebildetes Volk sollte man schreiben. Interesse, wenigstens am Anfang, erregen sollte man auch.

Was denkt ihr? In uns selbst nachzusuchen, was vom Inhalt eines zu behandelnden Themas vielleicht wirklich vorhanden war, dazu fehlte es bei der Menge idealer Anforderungen, die an unseren Fleiß gestellt wurden, ganz einfach an der nötigen Zeit. Auf das, was der Schüler hatte, kam es zudem gar nicht einmal so besonders und in erster Linie an. Was das ideale Volk hören wollte, war viel wichtiger. Beim Volk allein, also außerhalb der Brust des Schreibenden standen die Richtungspunkte für jeden Satz, den er zu Papier brachte. Und nun marsch!

In solchem Zwiespalte des Sollens und Nichtkönnens verzehrte sich die beste Kraft; mit ihm mußte der erste Anlaß zu einer Verflachung in die deutschen Aufsatzabhandlungen hineinkommen. Schüler sollen alles sagen, was einmal zum Stoffe gehört; auf das, was dem einzelnen vielleicht besonders naheläge, darf er darum, weil es ihm nahe liegt, nicht mehr Gewicht legen; er muß womöglich gar keine Rücksicht darauf nehmen, weil es zum Rahmen des Ganzen, den ein zuhörendes Volk bildet, nicht paßt. Nähme er auf persönliche Liebhabereien Bedacht, dann müßte er fürchten, nicht so viel zu sagen, wie er sagen sollte; er sagte auch nicht dasselbe, wie die anderen Schüler; das aber soll er gerade; er soll alles sagen; denn das Volk will alles hören, was in einer Sache enthalten liegt, und dieses muß bei jedem Schüler schließlich dasselbe sein. Auffallende Übereinstimmungen in Aufsätzen einer bestimmten Klasse sind natürlich.

Aber warum schreibt ein Schüler, warum redet er nicht, wenn sein Aufsatz eigentlich eine Rede ist? Warum hört oder liest kein Mensch und erst recht kein Volk, sondern nur der Lehrer, und auch dieser nicht gerade immer mit Interesse, die vielen vollgeschriebenen Seiten? Ist es ferner kein Widerspruch von auffallender Gegensätzlichkeit, wenn eine solche Schüleraufsatzrede, die ebensogut vor einem Volke gehalten sein könnte, wie sie vor dem Lehrer gehalten wird, im Durchschnitt recht nachsichtig beurteilt werden muß? Das Volk auf dem Markte würde vor manchem genügenden Aufsatz jedenfalls davonlaufen und vor manchem guten gewiß nicht stillehalten. Wer setzt einem Läufer ein Ziel, um ihm bei jedem Kilometer, das er zurücklegt, eine deutsche Meile anzuschreiben, damit nur ja so getan werden könne, als sei das geforderte Ziel eingehalten! Warum läufst du wie ein Kind? sollte man den Schreiber des deutschen Schüleraufsatzes anrufen; du bist zwar ein Kind, aber du sollst wie ein Mann laufen. — Erst wer so spräche, verführe folgerichtig.

Aufsätze dieser Art, die keine Beziehung zum Leben und zu dem Stand haben, den die Schülerseele wachsend und sich entfaltend, aber in jedem Fall unreif, gerade einnimmt, nenne ich dogmatische oder logische Aufsätze. Sie fordern auf einer bestimmten Stufe der Entwickelung, die

der jugendliche Geist soeben erstiegen hat, fertige Urteile. Wie altklug hört sich im Durchschnitt der logische Aufsatz an; wie hat man nur zu oft den Eindruck, daß vieles, was er sagt, dem Sprecher angeflogen sei und keineswegs als sein geistiges Eigentum angesprochen werden dürfe. Aber diese Arbeiten wurden auch durch Interessen, welche die Hörer, nicht der Schreiber hatte, bestimmt. Des Schülers Aufgabe bestand wesentlich nur darin, daß er einen ihm vom Lehrer, von guten Freunden, von Büchern stofflich überlieferten Gedankeninhalt zergliedern, in seine Teile zerlegen, kurz, disponieren und darstellen lernte, vorausgesetzt, daß ihm nicht auch noch dabei bequeme Hilfe geleistet wurde. Die Aufsatzarbeit, als selbständiges Werk des Schülers betrachtet, war also im wesentlichen eine logische und formale, auf dem Finden der Einteilung und des Ausdruckes beschränkte.

Solche Beschränkung bedeutet aber, wie das von Kennern der Art, wie Aufsätze angefertigt werden, bedauerte Hilfesuchen überall, wo Hilfe erwartet werden kann, bis in den Ausdruck hinein, beweist, durchaus keine Erleichterung der Schülerarbeit. In ihr liegt im Gegenteil zuguterletzt eine besondere Schwierigkeit für den armen Jungen vor; denn was einer inhaltlich übersieht, das teilt er auch und stellt es mit Leichtigkeit aus sich heraus, so daß es andere von ihm kennen lernen können, wenn auch natürlich die hervortretende größere oder geringere stilistische Gewandtheit einen immer fühlbaren Unterschied macht. Niederschreiben, was man versteht und übersieht, ist leicht. Soll einer aber teilen und darstellen, ohne seinen Stoff bis in die Fingerspitzen hinein zu beherrschen, dann wird er leicht unsicher, sowohl dem Einteilen des Inhaltes als erst recht der Form gegenüber. Goethe sagt nicht umsonst: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor“.

Wer logische Zergliederung als einzig wertvolle Leistung beim höheren Schulaufsatz hinzustellen sich bemüht, gerät nur zu leicht in die Gefahr eines toten Formalismus. Vielleicht gibt es heute noch Lehrer, die es bis vor kurzem jedenfalls gab, die behaupteten, jede gute Aufsatzdisposition müsse drei Teile aufweisen. Liegt bei dieser Forderung das Hauptinteresse des fordernden Herrn noch nicht deutlich genug in dem rechten Finden der Dreiteilung, also in der Logik? Was in jeden Teil schließlich hineinkommt, ob überhaupt das dreiteilige Schema auf ein vorliegendes Thema angewandt werden könne, ob man nicht doch lieber von der Sache, die gerade vorliegt, statt von den drei Teilen ausginge, in die jede zerfallen muß: das sind Fragen zweiter Ordnung, die an Gewicht hinter der ersten bedeutend zurückstehen. Die Hauptarbeit am Aufsatze soll ja eine analytische, eine logische, eine zergliedernde, eine denkende sein, darum wird ein bestimmtes,

sich bei jedem Aufsatze womöglich wiederholendes Schema je an eine Reihe von Beispielen gelegt. Im rechten Anlegen besteht die Arbeit; man probt, wie dieses oder jenes Thema in den feststehenden Rahmen der immer wiederholten logischen Disposition passe. Wer das kann, kann genug.

Ich muß an dieser Stelle einen Absprung vom eigentlichen Thema machen, um im Zusammenhang einen notwendigen Grund dafür, daß man die logischen Themen bisher vorzog, in dem Wesen unserer höheren Schule selber zu suchen. Bei einer Übersicht meiner Kenntnisse, die ich mir vom Charakter der höheren Schule erwarb, indem ich daneben auch Volksschulen und Lehrerseminare als Gegenteile des Gymnasiums und Realgymnasiums kennen lernte und die Oberrealschule in wunderbarer Zwitterstellung zu vorgenannten Anstaltsarten stehen sah, glaube ich folgendes, zunächst mit einiger Verwunderung, bemerkt zu haben:

Der Leser unterhalte sich mit einem Volksschullehrer; nach kürzester Zeit wird er die Bemerkung gemacht haben, daß dieser, nicht immer mit durchscheinendem Grund, aber jedenfalls für die Kürze des geführten Gespräches recht oft, die Psychologie im Munde führt, ohne die er einmal über Fragen, die seinen Beruf angehen, nicht disputieren zu können scheint.

In Konferenzzimmern höherer Anstalten hörte ich es, zwar nicht so häufig, wie Volksschullehrer Psychologie in die Unterhaltung werfen, aber jedenfalls öfter, als daß die Wiederholung nicht auffallen sollte, von Logik, logischem Gewinn, logischer Schulung widerhallen, wenn sich Kreise gebildet hatten, die fachmännische Gespräche führten.

Diese Beobachtungen bedeuten keinen Zufall; sie sind vielmehr notwendiger Ausdruck eines tatsächlich bestehenden Unterschiedes, der zwischen Volks- und höheren Schulen eine tiefere als nur quantitative, auf der Menge des verarbeiteten Stoffes beruhende Differenz schafft. Als Grund- und Hilfswissenschaft für den Unterricht an Gymnasien, Realgymnasien und im wesentlichen auch Realschulen — nämlich überall da, wo diese mehr unter akademischem als seminaristischem Einflusse stehen, also in ihren höheren Klassen — wird die Logik, immer wieder Logik verwendet, während man auf Lehrerseminaren oder an Volksschulen von Logik herzlich wenig oder gar nichts hört und an ihrer Stelle Psychologie, nichts als Psychologie angepriesen findet. Was hat das zu bedeuten?

In derselben Weise wie ihre Methoden unterscheiden sich die Ziele der oben gegenübergestellten Unterrichtsanstalten. Gymnasium und Logik werden bekanntermaßen oft so innig miteinander verknüpft, daß man die Aufgabe der humanistischen Bildung, um sie vermeintlich vor der Gegenwart zu rechtfertigen, bisweilen einzig und allein in die logische Schulung, die sie dem Verstande gibt, hineinverlegt hat, womit die Verbrüderung von

Logik und höherer Schulbildung auf ihren Höhepunkt angelangt sein dürfte. Vertreter der Realschule können gar nicht oft genug auf ihre der humanistischen ähnliche logische Ausbildung, die sie vermitteln, pochen.

Ganz andershin gerichtet ist das Unterrichtsziel am Seminar und der Volksschule. Dort fehlten bisher die fremden Sprachen, die für Aneignung gerade logischer Bildung neben der Mathematik eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Nirgends wurde ein grammatisch durchsichtiges Ganzes mitgeteilt, das man zerlegte, zergliederte und in den Beziehungen des einen zum anderen und aller Teile auf einen letzten Punkt hin auseinanderreihte. Man hatte dazu gar keine Zeit. Darum begnügte man sich wesentlich mit der Aneignung einiges Wissenswerten, das aneinandergereiht wurde, um weiterzuwachsen und vielleicht später einmal ein Ganzes zu werden; dann durften aber die Schüler nach der Entlassung aus den Händen der Lehrer sich nicht ganz vernachlässigen; sie mußten die luftige Hütte der Brett an Brett mit Nagel auf Nagel angeschlagenen Kenntnisse gegen einen gegliederten Steinbau vertauschen, den sie sich selber schufen und der kräftig genug in sich selbst ruhte, um wegen seiner festeren Grundmauern und eisernen Träger imstande zu sein, allen Regellosigkeiten, Umsturz, Sturm und Winter zu trotzen. Aber wer tut das von den vielen, die durch Volksschulen gehen?

Auf dem Lehrerseminar ist es ähnlich und kann bei der Kürze der Zeit, die hier auf eine in gewissem Sinn abgeschlossene Ausbildung verwandt wird, gar nicht anders sein. Wer den Bildungsgang der Seminaristen übersähe, der würde erstaunt sein, wie wenig für geistige Knochenbildung und wie viel für Wuchern des Fleisches bei ihnen getan wird. Nur Gewichtzunahme wird notiert. Man bedenkt viel zu wenig, daß volle Formen noch lange keine gesunden Körper ergeben, wenn es an einem entsprechenden Knochenmaterial als Unterlage und Gerüst für rechtes Wachstum des Fleisches fehlt. Was nützt es dem Landmann, wenn seine Pflanzen, die Früchte ansetzen sollen, ins Kraut schießen? Vieles wissen hat noch keinen zum Ziele geführt.

Daß alles, was wir sagen, die mittlere Linie hält und auf den Durchschnitt der Schüler sowohl an höheren Schulen wie am Seminar bezogen werden soll, versteht sich von selbst. Dem Seminar bin ich die besondere Anerkennung schuldig, daß es viele Männer erzieht, die sich weiterstrebend bemühen und das selbsttätig ergänzen, was an ihnen versehen worden ist. Aber gerade aus dem Munde solcher, die sich entweder zum Studium vorbereiteten oder sonst weiterarbeiteten, habe ich die nicht nur ein- oder zweimal gehörte Versicherung, daß sie erst später aus sich heraus gelernt hätten, zu verstehen, was wissenschaftliches Arbeiten eigentlich sei.

Der durch verschiedene Vorbildung bedingte Unterschied zwischen Lehrern an Volks- und an höheren Schulen kommt im späteren Leben beider alle Augenblick zu sichtbar genug werdendem Ausdruck. Er führte beide dahin, daß sie Welt und Menschen oft ganz verschieden auffassen. Ein Beispiel möge die schlagende Fassung dieses Unterschiedes in Begriffe vorbereiten.

Jüngst äußerte sich mir gegenüber ein Kollege, der an einer technischen Anstalt beschäftigt viel Gelegenheit hat, mit seminaristisch vorgebildeten Männern zusammenzuarbeiten, folgendermaßen: Sagen Sie zu einem Volksschullehrer, er solle nach 24 Stunden das schwerste Kapitel aus der Eisenhüttenkunde vor erwachsenen Schülern im Unterrichte behandeln; dabei will ich voraussetzen, daß der betreffende Herr bis zum Augenblick Ihrer Aufforderung vom Stoff, um dessen wissenschaftlichen Vortrag es sich handelt, keine Ahnung hatte. Was wird er tun? „Er wird schwanken." Keinen Augenblick; Sie werden es erleben, morgen trägt er es vor. Wie er allerdings vorträgt, was er sich in einem Tage angeeignet hat, das ist eine andere Frage, die keine so glatte Antwort finden könnte, wie die zuerst gestellte.

In dieser Geschichte haben wir den ganzen Unterschied, der zwischen den beiden Männern, um deren geistige Physiognomie es sich im Zusammenhang handelt, beisammen. Der Akademiker ist seinen Aufgaben gegenüber im Durchschnitt schweigsamer, bescheidener. Er weiß, wie groß und schwer sie gewöhnlich sind. Deduktiv geschult sieht er überall Schwierigkeiten. Wie paßt dies zu dem und dem und alles Einzelne wieder zum Ganzen? Er zagt nur zu leicht, wo er noch kein System übersieht, Teile daraus als selbstverarbeitetes Wissen vor andern auszubreiten. Erst dann hält er sich für fähig, Eisenhüttenkunde zu lehren, wenn er dieses Fach logisch, will heißen im Überblick, mit der Fähigkeit es zu zergliedern, zu analysieren, in seinen Teilen untereinander und auf das Ganze zu beziehen, versteht. Erst muß er das Nervensystem einer Wissenschaft haben und von einem Grundproblem ausschreitend in alle Ecken und Eckchen seines gegliederten Baus mit vielen sich allseitig erweiternden logischen Versuchen eingedrungen sein, ehe er sein Auge zu erheben wagt und behauptet: Nun kann ich's anderen darstellen.

In einem Volksschullehrer hat der Geist auf Grund seiner wesentlich psychologisch bestimmten, durch Erfahrung und fleißige Benutzung seiner Sinne gebildeten Seele eine wesentlich andere Richtung genommen. Die Schwierigkeiten eines Ganzen bleiben ihm nur zu leicht verborgen. Ihm steht das System sozusagen erst ganz am Ende jedes Tuns. Es wird schon einmal erreicht werden; bei vielen ist dies auch tatsächlich der

Fall, was wir gern und freudig bestätigen. Aber in der Mehrzahl der Fälle sieht man sich dem Volksschullehrer gegenüber, wie er noch auf dem Wege, nicht wie er am Ziel ist. Daß ein Ziel erreicht wird, gilt ihm zunächst durchaus nicht als Hauptsache. Hauptsache ist vielmehr die mutige augenblickliche Aufnahme alles neu Gebotenen. Der Weg ist alles, nichts das Ziel, diese Devise ist für keinen Stand in seiner geistigen Arbeitsamkeit treffender geprägt als gerade für die Lehrer an Volksschulen. Darum lernen sie, arbeiten sie frisch darauflos und erteilen ebenso frisch darauflos Unterricht in Fächern, die sie noch gar nicht übersehen, in denen sie gar noch nicht selbständig arbeiten können, die sie eben erst selber überliefert bekommen haben. Für den gesamten Volkschulgeist bezeichnend schien mir immer die Tatsache zu sein, daß Seminaristen, die ihre Prüfung bestanden hatten, sofort als Lehrer an Präparandenanstalten angenommen wurden und dort die Aufgabe bekamen, 30 bis 40 Schüler im Alter von 14 bis 17 Jahren zu unterrichten, Schüler, die also drei, vier, höchstens fünf Jahre jünger waren als sie selbst. Aber was schadet's? An irgend einem Punkte muß anfangen, wer weiter will. Wir haben nicht soviel Zeit zur Verfügung, hören wir den Volksschullehrer sich verteidigen, wie ihr höheren Schüler und Studenten, um das System als Aufgabe für uns schon auf Schulen aufpflanzen zn können. Im Leben wird es sich von alleine einstellen. Erfahrung wird uns weiter und immer weiter führen. Rechte Seelen verfahren in allen Wissenschaften wesentlich induktiv.

Ich habe mich bei diesem Exkurs einen Augenblick länger aufgehalten, als ich anfangs wünschte; aber ich bedaure es nicht, denn ich halte ihn für grundlegend, um den Stand zu verstehen, auf dem unsere Aufsatzlehre heute angekommen ist. Mir sagt der induktive Mut eines Volksschullehrers nicht immer zu, und zwar dann nicht, wenn er für deduktives Können auszugeben versucht, was nur induktives Streben ist, und daraufhin, trotz aller Gründe zur Zurückhaltung, über so manches — das tun Volksschullehrer, man denke z. B. an die Stellung vieler dem Religionsunterricht gegenüber — leichtfertig urteilend den Stab bricht, worüber er nur unsicher urteilen kann.

Aber das einseitige Pochen auf logische Schulung, logische Bildung, logischen Gewinn, das den höheren Schulen, vor allem dem Gymnasium und den Anstalten eigen ist, die noch rein nach seinem Schema arbeiten und sich etwas zu vergeben meinen, wo sie anderes als Logik treiben, vermittelt auch noch keine rechte Bildung. Der höchste Grad einer für die Gegenwart zu fordernden Bildung muß noch anders aussehen. Aber wie?

Im seelischen Schatzgewölbe jedes Menschen sind die doppelten Fähigkeiten, die hier getrennt auftraten, gleichzeitig vorhanden. Jeder verfügt

über die wechselnde induktive Aufnahmefähigkeit dessen, was die Welt Wissenswertes bietet, um unsere Seele von neuen zu immer neu gewonnenen Vorstellungen ruhelos vorwärts zu treiben: und daneben über die feststehende deduktive Kunst der Analyse, des Zergliederns, Gruppierens und Einteilens, die allem, was wir in uns aufnehmen oder aus uns erzeugen, Normen gibt, in deren Schranken jeder Wissensstoff davor bewahrt bleibt, ein bloßes Viel zu sein, sich vielmehr zur Durchsichtigkeit, zum Ganzen, zur Gliederung, zum System aneinanderreiht und ordnet. Jeder Augenblick des Lebens, das nach gesteigerter Erkenntnis strebt, muß Abschluß und Anfang zugleich sein. Es kommt beim Reisen nicht darauf an, daß man vorwärts kommt, wie bei der wissenschaftlichen Lebensfahrt der Volksschullehrer zu meinen scheint. Gewonnene Eindrücke müssen Zeit haben, sich in mir zu verdichten, zusammenzutreten und sich wieder auseinanderzureihen, bis organisch gegliederte Beziehungen nach allen Seiten hin hergestellt sind.

Es kommt aber auch nicht darauf an, daß der Reisende ja nicht versäumt, sich sobald wie möglich an einem bestimmten Punkte festzusetzen, um dort zunächst recht gründlich die Gegend zu studieren und Maßstäbe zu gewinnen, die anderwärts anzulegen wären. Die Welt hat viele Gegenden, die ganz verschieden voneinander sind, und die man alle erst einmal gesehen haben muß, ehe man den Anspruch erheben darf, ein Mann zu heißen, der weiß, wie es auf der Erde aussieht. Bleibt einer frühzeitiger Abstraktionslust zuliebe irgendwo sitzen, so gerät er in die Gefahr. einseitig zu abstrahieren. Später hat er dann leicht keinen Sinn und Verständnis mehr für alles Neue und Schöne, das die Erde außer dem von ihm zuerst Gesehenen in reichhaltigster Fülle vor seinen Augen auslegt, Seine Sinne sind blind geworden. Statt mit ihnen findet er sich mit dem Gesetze zurecht, das er im Kopfe trägt.

Für die höhere Schule ergeben sich aus diesen grundsätzlichen Erörterungen Folgerungen, die kurz so ausgesprochen werden könnten: Die oft einseitige logische Ausbildung höherer Unterrichtsanstalten hat durch Pflege der psychologischen ihre gesetzmäßige Ergänzung zu erfahren. Schüler sollen nicht immer nur denken, sondern auch sehen lernen. Erst die Kunst zu sehen macht die Kunst zu denken zur wahren Herrscherin über die Erscheinungswelt. Hilfswissenschaft für den Unterricht an höheren Schulen sei in einer Unzahl von Fällen vielmehr die Psychologie als die Logik. Wir sagen das ganz gewiß nicht, um die Psychologie allmählich an die Stelle zu wünschen, die heute der Logik eingeräumt wird. Man verdränge um Gottes willen die Logik nicht aus der notwendigen Herrscherstellung, die sie im Lehrplan der höheren Anstalten einnehmen muß. Aber

man ergänze eine durch die andere, Logik durch Psychologie. Die sich im schönen Gleichgewicht haltende Anwendung beider ist nötig, wo eine rechte seelische Entwickelung erzielt werden soll.

Höhere Schüler konnten bisher weder hören noch sehen. Sie denken nur immer. Ihre hauptsächlich philologische Beschäftigung mit Worten statt mit Dingen hat ihnen den Weg zur klaren Erkenntnis durch die Sinne verengt. Worte sind Ausdruck des Bestimmten durchs Unbestimmte. Wo das Wort herrscht, droht Gefahr, daß die Sinne sich nach ihm richten und unselbständig werden, statt unbefangen die Welt so in sich aufzunehmen, wie sie dem Auge und Ohre erscheint. In einer so gedehnten und vertieften Kultur, wie der gegenwärtigen, müssen wir auf Grund unserer Stellung als Erben, Abhängige, wir wollen oder wollen nicht, zunächst mehr denken als sehen. Wie sollten wir sonst imstande sein, in Jahren alles das aufzunehmen, zu dessen Aufnahme die Kulturentwickelung selber Jahrhunderte gebraucht hat. Um so mehr muß die Erkenntnis dieser Tatsache die Schulen dazu führen, ergänzend zu wirken und den Augen und Ohren zu geben, was der Augen und Ohren ist.

Ich stellte vor eine Tertia eine Schlütersche Totenmaske im Bilde. Daß der tote Soldat eine Soldatenmütze auf dem Kopf hat, sah gerade einer in einer Klasse von dreißig; die Mehrzahl, welche gefragt wurden, reichten mit ihren Augen gerade so weit, daß sie ein Tuch wahrzunehmen glaubten, das um den Kopf geschlungen war. — Bei Gelegenheit des Uhlandschen Taillefer stellte ich, sie wiederholt langsam sprechend, folgende beiden Zeilen nebeneinander: Wer singet in meinem Hof und in meinem Saal? Im Hofe, wann er das Rad am Brunnen schwingt. Die Aufgabe bestand darin, zu hören, warum Uhland das eine Mal: Hof und das andere Mal: Hofe sagt; der Hiatus sollte wahrgenommen werden. Statt der richtigen Antwort lief eine nach der anderen ein, die alle aus dem Verstand genommen waren; alle hatten gedacht; keiner katte wirklich gehört.

Der höhere Schüler glich bislang dem Wagen, der auf Schienen läuft. Dem Ingenieur, welcher so einen Wagen vor sich hat, muß alles darauf ankommen, ihn erst einmal auf den Schienen zu haben, für die er bestimmt ist. War das beim höheren Schüler durch fleißige logische Schulung erreicht, dann meinte man, das wesentliche Stück Arbeit hinter sich gebracht zu haben. Auf Schienen läuft der Wagen so gut wie von alleine; der Anstoß jedenfalls, dessen er bedürfte, um nicht stehen zu bleiben, stünde in gar keinem Verhältnis zur Schwere der Last, die durch diesen verhältnismäßig geringen Kraftaufwand in Bewegung erhalten werden könnte.

Das ist gewiß richtig; nur darf man den Schüler nicht mit einem fertigen Eisenbahnwagen vergleichen, dessen Achsen und demzufolge auch

Schienen eine sich gleich bleibende Spurweite von bestimmter Entfernung zwischen Rad und Rad haben. Schüler sind organische Gebilde, die zwar einmal fertig werden, ein Ganzes und in sich Abgeschlossenes erreichen können, vorläufig aber nur der Teil eines Ganzen, ein Viertel oder Halbes sind. Für einen Teil passen nicht dieselben einschränkenden, seine Bewegungen in gesetzmäßiges Tun umwandelnden Regeln, die für den sicheren Gang des Ganzen gerade die rechten sind. Jeder Teil muß sein System haben, bis sich aus vielen Einzelsystemen zusammengesetzt das Generalsystem zuletzt ergibt.

Kurz: Es kommt wesentlich auch auf den Stoff an, der in eine Form, ein System gebracht werden soll. Unterrichten sei nicht nur formen, sondern bauen, aufbauen; und zum Bauen gehören Steine, die gebrannt sind und dauern, nicht nur Ton, den man bildet und wieder zusammenknetet, weil man üben, nicht schaffen will. Neben die eine Arbeit, für den erst später, also nach der Schulzeit zum Ganzen entwickelten Geist vor allem den rechten Weg zu bahnen, auf dem er sich müheloser fortbewegen soll, also neben die logische Schärfung des Verstandes, gehört eine zweite Arbeit, die im Anfange, wo der rein äußerliche Zwang das System noch zu ersetzen vermag, oft sogar wichtiger als die systematische Arbeit ist und darin besteht, daß man vor allem einmal den werdenden Geisteskeim in Blätter und Blüten hinauftreibt, ehe man ihm einen Pfahl setzt, um ihn daran zu binden. Der Schülerbruch erweitere sich zu einem Ganzen, er runde sich zunächst. Nicht mehr beim Jüngling, wohl aber beim Säugling wachen die Eltern darüber, daß sein Körperchen an Gewicht zunimmt, ohne bei hangenden Bäckchen und formlosen Gliederchen irgendwie besorgt zu sein, das Kind könne zu dick werden. Arbeit und Zeit werden ihr Geschäft, die Knochen zu bilden und Gesicht und Glieder in ebenere Linien zu verwandeln, schon früh genug ausführen.

Zöglinge müssen in sich aufnehmen und wieder ausgeben, also geistig arbeiten lernen mit dem, was die Welt Sehens- und Hörenswertes für sie bietet. Dahin gehört die ganze wichtige Reihe naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Erfahrungen, die in langsamer und vielseitiger Aufnahme und Wiedergabe des Aufgenommenen zu einem gewissen Abschluß kommen müssen. Das geschieht aber nur durch psychologisch vermittelnden Unterricht, der vor allem vieles kennen und nie einseitig denken lehrt. Logisch analytische Bildung, die nur trennt, nur auflöst, gliedert und wieder zusammenfaßt, die später einmal Dingen zugute kommen soll, welche noch nicht sind, beginne ein wenig später und gehe dann langsam und ordnend neben der ersten her. Im Lehrplan, der in der Gegenwart mehr auf Naturwissenschaften dringt und die Sprachen, die am Anfange gelehrt

werden, zunächst in die psychologische Sphäre rückt, um das System der Sprache vorzubereiten und nicht vorauszusetzen, kommt unsere Forderung bereits zum Ausdruck.

Sie kann im kleinen noch mehr zum Ausdruck kommen. Der Schüleraufsatz, als erste zusammenhangende Regung der Selbständigkeit, die er sein soll, bietet vortreffliche Gelegenheit. Wir kommen damit auf die Ausstellungen zurück, die wir an dem Aufsatzziel, das vom alten Gymnasium aufgerichtet wurde, weil es aufgerichtet werden mußte, gemacht haben. Unser logischer Schüleraufsatz muß dem psychologischen von nun an gestatten, daß er neben ihm Geltung zu erlangen sucht. Bis zur Hälfte aller im Jahre abgelieferten Aufsätze, im Anfang des Aufsatzunterrichtes sogar darüber hinaus, wird ihm die Bahn der Schule freizumachen sein. Es kommt zunächst wahrhaftig nicht darauf an, daß ein Schüler lerne, für ein Volk schreiben. Das kann erst der fertig gebildete Mann, und fertig gebildet soll der Schüler werden, nicht sein. Auf der Oberstufe fange er an, sich an logischen Aufsätzen zu versuchen.

Wesentlich beruht die Aufgabe des Aufsatzes darin, daß einer lerne, sein Inneres auszusprechen. Nicht die Seele des Volkes, sondern die eigene des Schreibers soll in Schwingungen geraten und sich in Gestalt der Aufsatzworte gleichsam objektivieren. Aus einer objektiven werde der Aufsatz zu einer subjektiven Tat. Das Zurücktreten des Verfassers hinter seine Ausführungen mache einem Hervortreten mit ganzer Statur Platz. Wo bisher das Volk sich wiederfand, soll sich vielmehr der Schüler wiederfinden. Die Leistung des Aufsatzschreibers werde verinnerlicht. Eine Wandlung von der gröberen Tat zur feineren Gesinnung, die sich im Laufe der Entwickelung in allen Verhältnissen vollzieht, lege ihre Hand auch auf die Aufsätze. Überall drängt man darauf, daß der Fortschritt ins Innere, in die Seele führe und sich vom Äußeren, vom Stoffe freimache. Warum nicht auch beim Aufsatze? Der Aufsatz sei die Seele, nicht die Hand des Schülers.

Er gebe Impressionen, kein Ding an sich. Was schadet es viel, wenn er rein äußerlich genommen, als Ganzes, vom absoluten Standpunkt aus beurteilt, an Wert verliert. Was er absolut verliert, gewinnt er dafür relativ. Nun spricht kein Mann mehr, sondern ein Knabe, aber dieser Knabe spricht, wie wirklich Knaben sprechen und nicht, wie sie sich stellen, wenn von außen her ein Druck auf ihrer Unbefangenheit lastet. Es kommt wie größere Wahrheit in die Schülerleistungen hinein; ein gesunder Realismus wird auch in diesem Fall der Erziehung und dem Gang zum Ideal hin die Pfade eher ebenen als versperren; denn er verhindert vor allem eins, die Verstellung, die Heuchelei, das Versteckspielen, die überall da als ungebetene Gäste, die gar nicht fortzuweisen sind, eintreten, wo in einer Brust zwei miteinander

ringen, der Lehrer mit dem Schüler, das Sollen mit dem Wollen, die Zukunft mit der Gegenwart, das Ich mit dem Du.

Daher sind die deutschen Arbeiten für den Lehrer da, der sie korrigiert, für niemand sonst; besser noch, sie sind für gar keinen da, vor allem für kein ideales Volk, und tragen die Ziele ihres Sollens rein in sich selbst. Ein Schüler macht Aufsätze, um dem ihm zur Aufsicht bestimmten Herrn zu zeigen: Siehe, so sieht es in mir aus, wenn du nicht mein zufälliges, an den Tag gebundenes, in den Einzelstunden nachgeprüftes Wissen, sondern wenn du meinen ganzen Menschen einer Prüfung unterziehst. Das sind meine Erfahrungen, so reif oder so kindlich bin ich noch. Hier stehe ich, ich kann nicht anders.

Aufsätze, die etwas aussprechen, was im Schüler ist, die also auf dem Boden seiner Erfahrung erblüht sind, nenne ich psychologische Aufsätze. Ihr Wesen beruht darin, daß die Maßstäbe für das, was sie enthalten, nicht irgendwo anders, sondern im Schüler selber liegen. Dieser schreibt seine Arbeit, wie er sie auf Grund des augenblicklichen Standes seiner Entwickelung gerade schreiben muß. Der Lehrer beurteile, ob dieser Stand dem Durchschnittsstand der Bildung in einer bestimmten Klasse entspricht. Was ein ideales Volk zu dem Aufsatze sagen würde, darf ihm füglich gleichgültig sein. Schüleraufsätze sind in ihrem Werte durch relative Maßstäbe zu bestimmen. Darum lasse man in einem Tertianeraufsatze durchgehen, was auf Grund des psychologischen und logischen Standes der Jungenseele in dieser Zeit naheliegend ist, was man aber in Prima, wo die Durchschnittsseele eine höhere Stufe einnimmt, nicht erlauben darf. Ich denke da besonders an Unebenheiten im Verhältnis der Teile eines Aufsatzes zueinander und ähnliches.

Themen, die für solche Aufsätze in Betracht kämen, müßten eigentlich alle ein „Ich“ enthalten. „Was ich von meinem Fenster aus sehe.“ „Wie mir das Gedicht Lilienkrons ‚Tod in Ähren‘ gefällt.“ „Was empfinde ich im Anblick einer Schlüterschen Totenmaske?“ Empfindung und Auge müßten für diese Aufgaben natürlich zunächst geübt werden. Unsere Jungen sehen und sehen doch nicht.

Für Primaner kommt die Beobachtung wichtiger Naturerscheinungen oder geistiger Verhältnisse in Betracht: „Was beobachtete ich vom Leben der Käfer, als ich ein Stückchen Land umgrub?“ „Welche Erfahrungen habe ich mit den Pflanzen in meinem Garten während des letzten Sommers gemacht?“

Aufgaben derart ergeben kein logisches Ganzes. Gewiß nicht. Aber was schadet's? Wer sagt, daß jeder Aufsatz ein logisches Ganzes sein soll?

Themen derart passen auch nicht jedes für jeden. Darum müssen immer mehrere zur Auswahl stehen. „Die Bilder in unserem Hause soll

ich künstlerisch werten.“ „Eindrücke vor einem Bücherladen, einem Kunstladen der Stadt.“ Allerdings muß ich mit den Schülern zuvor Kunstausstellungen besucht und ihnen gezeigt haben, worauf es dem Auge ankommen muß, wenn der Kopf ein Urteil fällen soll. „Über Warenhäuser und Spezialgeschäfte unserer Stadt soll ich Beobachtungen anstellen.“ „Ich soll zu einem Handwerker in die Werkstatt gehen und ihn bei seiner Arbeit beobachten.“ „Was für Rechtsgrundsätze erkannte ich, als ich Gerichtsverhandlungen zuhörte.“ „Habe ich schon einmal über die ganze Welt nachgedacht, und was für Gedanken habe ich gehabt?“ „In welchem Zusammenhange standen meine Träume zu meinen Vorstellungen beim Wachen?“ „Beobachte den Übergang aus der Agrar- in die Industriewirtschaft, der sich an der Peripherie unserer Stadt vollzieht.“ usw. usw.

Ich bin nicht einseitig genug, um zu fordern, daß solche Themen von nun an als die allein richtigen zu gelten haben; das stünde mit dem theoretischen Teil dieser Abhandlung im Widerspruch. Man würde mir auch einfach nicht glauben. Vor dem, was geworden ist, sollst du Respekt haben; ich ehre die Arbeit der höheren Schule, die bisher sogut wie nur logische Themen zur Bearbeitung aufgab. Aber historisch Gewordenes darf man immer ergänzen, um eine Grundlage für neu Werdendes zu schaffen, das später auch einmal historisch Gewordenes sein und Achtung verlangen soll. Jede Zeit erweitert unsere Aufgaben. Solche Erweiterung wollte ich als möglich auch im Aufsatzunterrichte vor Augen stellen.

Man erhebt gegen psychologische Aufsätze vor allem das eine Bedenken, daß man sagt, in ihnen stecke eine Anmaßung. In einen Schüler soll der Unterricht erst etwas hineintragen; in ihm sei wenig oder nichts vorhanden, was auf diese psychologische Weise hervorgelockt werden könnte. Wie wenig kennt einer, der das sagt, den Schüler. Logisches, Systematisches, Geordnetes ist allerdings nichts in ihm darin, das ist ganz gewiß wahr, aber dafür Einzelnes, Zufälliges und nur lose Verbundenes in Menge. Was schadet es, wenn er dieses bringt, da das Ziel eines Aufsatzes Aussprache des eigenen Innern ist? In dem Dummen allerdings ist nichts darin, auch nichts Einzelnes; aber für Dumme bin ich nicht da; sie gehören auf die Volksschule, deren Ziel ist, jeden bis zu einem bestimmten, wenn auch niedrig bemessenen Ziele zu fördern. Wer mir bei meinen Forderungen, die als notwendig für die betreffende Klasse aufgestellt wurden, nicht folgt, wird unterrichtsstandrechtlich erschossen und bleibt sitzen, bis er im zweiten Jahr seinen Aufgaben genügt oder nach neuen vergeblichen Versuchen die Anstalt verläßt.

Diesen psychologischen Aufsatz wünsche ich nun aber möglichst in logischen Formen abgefaßt zu sehen. Seine Erfahrungen darf der Schüler nicht zufällig aufeinanderhäufen und so, in diesem Zustande des Zufalls,

im Aufsatze bringen. Ich erinnere mich, irgendwo von einem Streite zwischen Direktor und Oberlehrer gelesen zu haben, der dadurch entstand, daß der Direktor eine bestimmte Disposition, eine gewisse Ordnung der Gedanken vor dem Aufsatze forderte, während der Oberlehrer dies für unmöglich und undurchführbar erklärte. Er ließ gewiß vor allem psychologische Aufsätze anfertigen, und diese Neuerung im Unterrichte war gut. Eine gewisse logische Gliederung, Teilung und Gruppierung persönlicher Erfahrungen ist aber immer möglich; ein Zusammenziehen des Inhalts zu bestimmten Allgemeinvorstellungen, die im Plan zu stehen haben, und Aufzeigen des sachlichen Fortschritts von Teil zu Teil ebenda ist beim Schüleraufsatze sogar sehr gut und der Bildung im eigentlichen Sinne des Wortes förderlich. In Gestalt kurzer Zusammenfassungen ganzer Seiten in einen Satz lernt der Schüler seine Erfahrungen begutachten und fruchtbar machen. Bildung ist nicht die Fähigkeit in sich aufzunehmen und widerzuspiegeln; das ist vielmehr ihre Voraussetzung. Wie groß müßte der Menschenkopf sein, damit nichts von dem vielen Aufgenommenen dem andern im Wege stehe. Bildung beginnt erst im Augenblicke der Gedankenapperzeption, die ein auch unendlich Scheinendes auf wenige übersichtliche Grundformen zurückführt. Im Falle der Aufsatzeinteilung geht logische Bildung mit der psychologischen Hand in Hand, wie es immer sein sollte. Drum ist sie notwendig, ohne damit ein abgeschlossenes logisches System zu sein. Die in der Einteilungsfeindschaft zum Ausdruck gebrachte plötzliche Unterschätzung der Logik an höheren Schulen, die bisher unser aller Nährmutter gewesen ist, zugunsten einer unwidersprochen bleibenden Betonung der reinen Psychologie wäre genau dieselbe Einseitigkeit und darum falsch, wie die Vorkehrung nur logischer Aufgaben, denen das vergangene Aufsatzideal zum Munde redete, als halb und falsch zu bezeichnen war. Natur gab uns Seele und Geist, Verstand und Vernunft, die Fähigkeit der Vorstellung und die der Kategorien. Wir sind von Anfang an nicht rein zu Psychologen, aber ebensowenig zu reinen Logikern bestimmt worden. Unsere logische Fähigkeit, das Denken also, habe die Herrschaft. Das alte Gymnasium ist grundsätzlich im Recht. Herrschaft aber bedeutet nicht dasselbe wie Alleinherrschaft. Logik ohne psychologischen Gehalt artet in Spielerei aus, wie psychologische Erfahrungen ohne logische Gliederung an der Vielseitigkeit vorbei in Vielgeschäftigkeit hineinführen. Niemand denkt gut, ohne gut zu sehen, aber niemand sieht auch gut, ohne danach zu denken. Das logische Gewicht wiege auf den hohen Schulen, die tiefste Bildung vermitteln wollen, am schwersten. Der erst ist wahrhaft gebildet, der im Denken gebildet ist, und die Einzelheiten der Aufnahme, die durch unsere Sinne geschieht, schnell in Einheiten der Vernunft zusammenzufassen vermag.

Logische Bildung und psychologischer Besitz stehen zueinander wie beim Bau der Eisenbahn die Geleise und der Wagenpark. Es wurde schon einmal andeutungsweise darauf hingewiesen. Ohne Eisenbahnschienen ist der Schnellbetrieb auf einer Bahnlinie überhaupt unmöglich. Einen Fehler aber beginge bei Anlage einer Strecke der Bauherr, welcher alle Schienen legen und danach erst mit dem Bau der Wagen beginnen ließe, statt gleichzeitig, während hier die Schienen weiter laufen, dort den Bau der Wagen zu fördern, und die erste Teilstrecke mit Gleis und Wagen möglichst bald dem Betriebe zu übergeben, ohne die technische Unendlichkeit der systematisch auszubauenden Vollbetriebes abzuwarten, ihn vielmehr getrost der Zukunft zu überlassen. Nicht alle Bahnlinien müssen sofort die gleiche Spurweite der Eisenschienen haben. In Afrika baut man Kleinbahnen. Eine Kleinbahn ist auch eine Bahn.

Aus alledem, wenn wir es auf den Aufsatzstoff beziehen, geht hervor, daß neben psychologischen auch die logischen Arbeiten vertreten sein müssen. Erstere dürfen nie wünschen, daß man ihnen das Feld allein überlasse. Auch die Ausbildung der Primaner bedarf wesentlich einer Übung der psychologischen Aufnahmefähigkeit den Dingen des Lebens gegenüber, die ihren Augen und Ohren begegnen, um in Gestalt subjektiver Wiedergaben zu wirklich selber empfundenen Aufsätzen Gelegenheit zu geben. Daneben aber müssen Sekundaner bei entsprechend erleichterten Aufgaben bereits lernen, fertige Wissensinhalte, die ihnen vom Lehrer überliefert wurden, in logischer Arbeit zu analysieren und klar dargestellt wiederzugeben. Es wird nicht mit Unrecht gesagt, daß bei Annahme des rein psychologischen Standpunktes die Tatsache ganz verloren geht, daß wir einen Schüler vor uns haben. Ein Schüler soll nicht wie die Geschichte selber in langsamem Lauf seine Kenntnisse so erweitern, wie sie ihm durch Zufall und unmethodisch von außen zugeführt werden. Der Schüler steht unter dem Gesetze, daß er methodisch und darum schneller lerne als das Menschengeschlecht selber im Lauf einer wandelnden, nie eilenden Entwickelung gelernt hat. Wollte man einen jungen Geist sich selber überlassen und abwarten, bis eine neue reife Frucht vom Baume fiele, ohne geschüttelt zu sein, dann könnte man in vielen Fällen sehr viel länger warten, als die Schulzeit für die Lernenden überhaupt währt. Die Schule ist in gutem Sinne ein Treibhaus, das die Samen möglichst früh zur Entfaltung bringen soll, damit sie dann sofort, wenn irgend die Witterung es gestattet, ins Freie gesetzt werden können und einen Vorsprung vor den Pflänzchen gewinnen, die sofort, darum aber später ins offene Gartenland gepflanzt werden.

Dieses Wesen der Schule zwingt dazu, logische Kenntnisse vorzubereiten und auf logische Zergliederungen ein so großes Gewicht zu legen,

ehe diese Logik im Lauf der langen Lebenserfahrung im Kopf der Einzelnen als Abschluß seiner vielen sinnlichen Aufnahmen von alleine und fordernd ihren Eintritt heischt. Darum ist Übung in der logischen Zergliederung fertiger Wissensmassen eine notwendige Schulaufgabe, und der alte Aufsatz, wie wir ihn früher allein angefertigt haben, besteht in der Beschränkung durch den psychologischen in seinem guten Rechte fort. Die Themen sollen gar nicht alle vom Schüler, sie sollen auch vom Lehrer kommen. In ihnen soll gar nicht immer nur Einzelwissen, sondern auch abgeschlossene Kenntnis zur Darstellung gelangen, und diese abgeschlossene Kenntnis eines Gebiets hat der Schüler nicht aus sich, sondern durch Tradition, aus dem Munde des Lehrers, in eifriger Vorbereitung beider auf den zu machenden Aufsatz. Man schmähe darum das alte Gymnasium nicht, weil es auf diese Tradition mehr sah als auf die Forderung der Eigenbeobachtungen, sondern führe es weiter und ergänze seine Methode statt sie zu verurteilen.

Aber auch im Falle eines logischen Aufsatzes, meine ich, kann der psychologischen Anknüpfung desselben an das persönliche Einzelich des Schülers in höherem Grade Rechnung getragen werden, als bisher geschah. Damit gelange ich zu der Lösung der Frage nach der rechten Einleitung, die ich in meinem früheren Aufsatze bereits gebracht habe. Eine Einleitung als die Gelegenheit, bei der für den Aufsatz Interesse erregt werden soll, wies ich damals ab. Die letzten Gründe dafür werden aus der heutigen Darstellung klar geworden sein. Es ist keiner da, dessen Interesse erregt werden soll. Der Aufsatz wird nicht mehr für irgend ein eingebildetes Volk, sondern für Schüler und Lehrer allein geschrieben, und beide müssen ganz einfach Interesse haben, sie mögen wollen oder nicht.

Sollen wir die Einleitung nun ganz fallen lassen? In vielen Fällen wird dies das allerbeste sein. Wozu eine Einleitung? Sie hat nur Sinn, sagte der oben zitierte logisch gerichtete Kollege ganz richtig, wenn man bedenkt, daß der Aufsatz aus der alten Rede hervorgegangen ist und den äußeren Bau dieser Rede beibehalten hat.

Aber hat die Einleitung wirklich auch dann keinen Zweck, wenn wir im Aufsatz etwas wesentlich Psychologisches sehen? Sollten sich nicht gerade aus seinem neuen Verhältnisse Folgerungen für die Notwendigkeit und den zu fordernden Inhalt einer Einleitung ergeben?

Ich meine wohl, und wiederhole nun kurz, was ich bereits einmal gesagt habe. Die Einleitung ist die psychologische Stufe der Analyse. In dem Aufsatze will der Schüler vor sich und dem Lehrer einen bestimmten Stoff auseinanderbreiten; um zu zeigen, daß das Gebotene wirklich mit seinem, des Schülers, Geist eine innige Verknüpfung eingegangen ist, wäre nötig, daß er zeigte, wo die neue Kenntnis, die er hier zum ersten Male

zusammenfaßt, an Altes, das in seinem Kopfe bereits vorhanden war, sich angeknüpft hat. Damit hebt sich der logische Aufsatz soweit in die psychologische Sphäre hinein, als er in sie hineingehört. Sein Inhalt erweist sich, so neu er für den Schreiber auch ist, auf diese Weise als von ihm verarbeitet und von seinem Geiste verstanden, weil durchdrungen. Wenn eine Arbeit über das Sprichwort: Not lehrt beten, dessen Behandlung bei der Allgemeinheit des Themas einen nach meinem Sinne logischen Aufsatz ergibt, in der Einleitung an den besonderen Geist des Schülers, der sie liefert, wirklich angeknüpft erscheint, so daß der reiche anders beginnt als der arme, der durch ein frommes Elternhaus gegangene anders als der wildgewachsene, dann ist immerhin etwas erreicht. Ich habe ein Zeichen, daß ein Inhalt nicht so lose im Kopfe der Schüler steht, wie er stehen müßte, wenn alle dieselbe Einleitung brächten. Der Schüler, welcher eine Einleitung sucht, frage sich also, indem er sein Thema überliest: Worüber wundere ich mich bei diesem Satz? Was ist, von meinem Standpunkt aus gesehen, in diesem Thema Neues gesagt. Wie dachte ich bisher? Wie dachte man im allgemeinen über die Beziehungen von Not und Beten, ehe dieses Wort mit dem Ton gerade auf Beten ausgesprochen wurde? Der Hauptton kann dich vielleicht auf den richtigen Weg bringen.

Dann wird sich herausstellen, daß nicht alle Schüler dasselbe gedacht haben, als sie überlegten. Der reiche wird einem Gebet, das nach seinem Thema Ausdruck der Not sein soll, aus seiner Kenntnis der Dinge heraus mit anderer Verwunderung gegenüberstehen, als der arme; der weder reiche noch arme, den die Eltern erziehen, indem sie auf sein tägliches Gebet fleißig achten, wird an diese Gewohnheit anknüpfen; kurz: Prüfende Schüler werden ihre Aufmerksamkeit bald auf dieses, bald auf jenes richten, je nachdem die Voraussetzungen verschieden sind, die für den urteilenden gerade gelten. Indem jeder lernt, wenigstens aufgefordert wird zu lernen, ein Aufsatzthema auf diese Weise an seinen bereits vorhandenen seelischen Besitz anzuknüpfen, gibt er mir zum mindesten Gelegenheit zu erkennen, ob er zu seiner Arbeit in eine, wenn auch noch so unbedeutende, persönliche Beziehung getreten ist, die in seiner Einleitung aufleuchtet; und das habe ich gewollt.

Ich fasse schließend meine Ausführungen in folgende Sätze zusammen:

Der Aufsatz sei Aussprache des Schülerinneren, für den Lehrer allein bestimmt, zum Zwecke der Kritik, ob dieses Innere für eine bestimmte, geforderte Stufe der geistigen Reife ausreichend ist.

Zu diesem Zwecke ist es gut, dem Schüler Gelegenheit zu geben, rein aus sich heraus etwas darzustellen, das er erfahren und mit den Sinnen entweder seines Körpers oder seines Geistes selber wahrgenommen hat.

Diese Selbständigkeit in der Abfassung von Aufsätzen psychologischer Art werde durch die methodisch notwendige Abhängigkeit des Schülergeistes vom höheren Wissen des Lehrers, das dieser ihm vermitteln soll, unterbrochen. Der Schüler lerne auch logische Aufsätze, Analysen in sich abgeschlossener, ihm vielleicht unter anderem Gesichtswinkel mitgeteilter Unterrichtsstoffe anfertigen.

Um diese ihm zunächst fremden Unterrichtsstoffe mit seinem Geist, wie er bisher war, notwendig zu verknoten und damit zu einem beweglichen, organischen, keinem toten Wissen zu machen, ist an die Schülereinleitung die Forderung zu knüpfen, daß sie psychologisch vorgehe, den vor der Arbeit am folgenden Aufsatze vorhandenen Gehalt der Seele analytisch zergliedere, um daran das Neue, ihm traditionell Übergebene synthetisch anknüpfen zu können.

Ich dürfte meine Neuforderung, wenn so zu sagen erlaubt wäre, mit gutem Recht in die Formel kleiden: Impressionismus des Aufsatzunterrichts. Wie heute Maler sich von der Wirksamkeit des logischen Geistes freizumachen suchen, indem sie in die für den gesamten Menschengeist zwar nur halbe, für die Kunst aber, die dem Auge zu gefallen sucht, ausreichende Raumsphäre der menschlichen Seele zurücktauchen und den Wunsch haben, sich frei zu machen von allen Zusätzen des Denkens, die ein Bild kategorisch formen und es in den Anfängen gleichsam der räumlichen Anschauung nicht belassen wollen, so auch der Aufsatz. Aber so wenig der Künstler bei Auswahl des Bildes, das er malt, Gedanken, Geist, eine Idee, kurz Denken, im weitesten Umfang gefaßt, ganz außer acht läßt, und die Genügsamkeit an der reinen Schau allein in der Methode, wie er malt, nicht in dem Inhalt, was er malt, zum Ausdruck bringt, so ebenfalls der Aufsatz.

Der Aufsatz soll sehen, aber auch denken; nicht nur denken, wie bisher, sondern auch sehen. Auf das Sehen, das bisher so ganz vernachlässigt wurde, fällt augenblicklich der größte Ton. Beim Aufsatze läßt sich die Sphäre, in der er denkt, und die, in der er sieht, nicht so rein unterscheiden wie beim Maler, der in bezug auf den Stoff denkt, in bezug auf die Form sieht. Der Aufsatz ist als Ganzes entweder nur gedacht oder nur gesehen; die Unterschiede in Stoff und Form, die der Maler auseinanderhält, fallen für den Aufsatzschreiber in Unterschiede allein des Stoffes zusammen. Denn der Aufsatz ist eben kein Kunstwerk und darum nur Stoff, nicht Form, oder Form nur im Umfang allergeringsten Anspruchs. Worauf es ankommt, zu erkennen, ist dieses: Der Aufsatz soll die Dinge nicht mehr bringen, wie sie sind, sondern wie sie dem Schreiber des Aufsatzes erscheinen. Impressionen im Aufsatze sind zunächst wichtiger als logische

Gedanken. Aufsatzgedanken müssen immer mit Impressionen verknüpft sein. Wo Impressionen fehlen, steht die Gedankenreihe sehr leicht, wie ein großes Schema, kalt und frierend in der Luft. Allerdings, wo Impressionen die Alleinherrschaft verlangen, ist die Gefahr einer unzusammenhängenden, uferlosen Schwatzhaftigkeit die unausbleibliche Folge. Davon befreit man die Jungen, indem man ihnen Gelegenheit gibt, sehen zu lernen; man bindet sie, so daß sie Gesehenes durch Denken ordnen und wieder einschränken lernen, indem sie auch begriffliche Aufsätze, Aufsätze an sich, a priori, anfertigen. Wie der Maler frei ist in bezug auf die Form und unfrei in bezug auf die Wahl des Stoffes, weil er vom Stande seines künstlerischen Gewissens nicht jeden wählen darf, so teile der Lehrer die Aufsatzarbeit zwischen Forderung von Impressionen und Aufsätzen an sich, Wiedergabe von Gesehenem und Systematisierung von Gedachtem.

---

4. Skizzen zur Besprechung der übersetzten Abschnitte Liv. l. I 22—26 und 27—30 bis Satz 4.

Sage und Geschichte.

Von Gymnasialdirektor a. D. B. Hüser (Warburg).

Der erste Akt in dem Gange der Ereignisse, die Liv. l. I, 22—26 und 27—30 bis S. 4 erzählt, schließt mit der Anerkennung der Oberhoheit Roms seitens der Albaner, der zweite mit dem Aufgehen Albas in Rom durch die Zerstörung der Stadt und die Verpflanzung ihrer Einwohner nach Rom. Der Zusammenstoß der Römer und Albaner geht, entsprechend der Kulturstufe der Völker in ihren Anfängen, von der Verübung gegenseitiger Räubereien aus (forte evenit, ut agrestes Romani ex Albano agro, Albani ex Romano praedas invicem agerent). Aber wie so oft beim Ausbruche kriegerischer Feindseligkeiten ist zwischen Veranlassung oder Vorwand und Ursache zu unterscheiden. Der eigentliche Grund liegt in der Entscheidung der Frage, welches der beiden Völker die gebietende Machtstellung inne haben solle. In offener Weise spricht dies Mettius Fufetius gegen Tullus Hostilius aus: si vera potius quam dictu speciosa dicenda sunt, cupido imperii duos cognatos vicinosque populos ad arma stimulat.

Tullus Hostilius als Haupt und Repräsentant eines Volkes, das sich zu Großem berufen fühlt und zur Größe nur durch Eroberungen gelangen kann, sieht in der Fortdauer friedlicher Zustände, wie sie unter seinem Vorgänger obwalteten, eine Gefährdung für die Volkskraft (senescere civitatem otio ratus) und somit für die Entwicklung des Staates. Jede Gelegenheit zu kriegerischen Unternehmungen mußte ihm willkommen sein (undique

materiam excitandi belli quaerebat). Aber politische Klugheit und Rücksicht auf die öffentliche Meinung erforderten es, daß er den Schein der Urheberschaft eines ungerechten Krieges von sich abzuwenden und den Gegner ins Unrecht zu stellen suchte. Das war um so mehr der Fall, als eine Art Bruderkrieg auszubrechen drohte (bellum civili simillimum bello, prope inter parentes natosque usw.). Nach den Satzungen des Völkerrechtes mußte vor Anwendung der Gewalt durch Gesandte Genugtuung gefordert werden — das res repetere gilt hier noch in der ursprünglichen Bedeutung. Tullus weiß es einzurichten, daß seine Gesandten zuerst von den Albanern eine abschlägige Antwort erhalten. In übertreibender, das Volk aufreizender Weise bezeichnet er die Ablehnung seiner Forderungen als eine Mißachtung der Gesandten (regem Romanum deos facere testes, uter prius populus res repetentes legatos aspernatus dimiserit), eine Beleidigung, die in späterer Zeit, wenngleich durch das Auftreten der Gesandten herausgefordert, stets einen casus belli bildete. Nunmehr glaubt er alle Schuld von sich ab und ganz auf den Feind wälzen zu können und hält sich für berechtigt, im Tode des Albanerkönigs im Lager an der fossa Cluilia den Beginn des göttlichen Strafgerichtes zu sehen, das für das ganze Volk nicht ausbleiben werde.

Gleichwohl kann Tullus den Vorschlag des Mettius, die Entscheidung auf eine weniger blutige Weise herbeizuführen, nicht ablehnen, ohne sich dem Vorwurfe, unnütz Bruderblut zu vergießen, auszusetzen. Bestimmend für ihn ist der Hinweis auf die drohende Macht der benachbarten Etrusker, die nur auf eine Schwächung Albas und Roms warten, um beide unter ihre Botmäßigkeit zu bringen. (Duobus litigantibus tertius gaudet!) Somit unterdrückt Tullus seine persönliche Neigung und ordnet sie der Rücksicht auf das Staatswohl unter. (Quamquam cum indole animi tum spe victoriae ferocior erat.) Was das Mittel zur Entscheidung betrifft, so spielen Zweikämpfe in der alten Sage und Geschichte als kriegerische Episoden eine wichtige Rolle. Der Preis des Sieges ist die Ehre; das Volk, dem der Sieger angehört, teilt diese Ehre und fühlt sich dadurch gehoben. Bei den alten Germanen ließ man einen auserkorenen Stammgenossen mit einem Gefangenen des Volkes, mit dem man im Kriege lag, kämpfen, um in dem Ausgange dieses Kampfes ein auspicium für den Ausgang des Krieges zu gewinnen (victoria huius vel illius pro praeiudicio accipitur. Tac. Germ. cap. 10). In der Ilias lib. III gehen Paris und Menelaus einen Zweikampf ein nicht nur für ihre eigene Sache, den Besitz der Helena und der Schätze; es soll der Kampf nach dem Wunsche und Willen der des Krieges müden Griechen und Troer das Ende des Krieges sein. Eigenartig ist nach seiner Zweckbestimmung der von Tullus und Mettius vereinbarte Kampf der Horatier und

Kuriatier. Er soll kein praeiudicium sein vor Beginn des Krieges, nicht einem Kriege ein Ende machen, sondern statt eines Krieges ein iudicium darüber sein, ob Rom, ob Alba herrschen solle. In verschiedenen Wendungen kehrt dieser Gedanke wieder und liegt als mächtig wirkendes Motiv der Handlung zugrunde. Mit dem bedeutungsvollen Ereignisse, das über die Zukunft Roms entscheiden soll, stehen zwei andere in Verbindung, mittelbar der erste Fall der provocatio ad populum, unmittelbar der erste feierliche Abschluß eines Staatsvertrages, von dem eine geschichtliche Überlieferung bei den Römern vorliegt. Daß dieser, nachdem Numa dem Staate seine sakrale Ordnung gegeben, seitens der Römer mit aller religiösen Weihe und allen religiösen Förmlichkeiten umgeben wird, ist natürlich. Eine Vergleichung mit der Vertragsschließung, die dem Zweikampfe des Paris und Menelaus bei Homer vorangeht, zeigt nicht unerhebliche Verschiedenheiten. Bei Homer z. B. ist es der König Agamemnon selbst, der die Opferhandlung vornimmt, bei Livius vollzieht sie auf römischer Seite mit Bewilligung des Königs der vom fetialis bestimmte pater patratus. Als gemeinsamer, wichtigster Zug tritt die auf das Haupt des Eidbrüchigen bei der Tötung der Opfertiere herabbeschworene Verwünschung hervor.

Daß auch die zu Hause gebliebenen Angehörigen der beiden Parteien als anwesend betrachtet werden (quidquid civium domi sit, illorum arma intueri), entspricht einem allgemein menschlichen Gefühle. Die persönlich Anwesenden nehmen, wie bei einem Schauspiele, Platz, selbst ein eigenartiges Schauspiel darbietend. Den lauten Zurufen, mit denen sie die Kämpfer bei ihrem Auftreten in der Arena aufmuntern, folgt jenes dumpfe Schweigen, durch das sich die Erwartung großer Entscheidungen ankündigt (torpebat vox spiritusque). So lange Stille wie des Todes Schweigen über der Menge liegt, ist nur das Geräusch der Waffen, dieses aber um so deutlicher vernehmbar. In dieses mischt sich wiederum Ruf und Geschrei der Zuschauer, die den Vorgange je nach dem wechselnden Stande ihrer Sache nicht nur mit ihrer wechselnden Stimmung, sondern auch mit dem lauten Ausdrucke derselben begleiten, bis nach erfolgter Entscheidung der Siegesjubel der Römer ausbricht. Die einzelnen Akte des Schauspiels gliedern sich nach der Zahl der Kämpfer, die auf beiden Seiten tätig sind, und ihrer Stellung zueinander. Sie spielen sich rasch ab. Höhepunkt der Gefahr für die Römer und ihrer tödlichen Angst (exanimes) ist der Augenblick, als die drei Kuriatier den einen Römer umringt haben — eine geschlossene Gruppe, die aller Blicke auf einen einzigen Punkt konzentriert und sich in eine Reihe auflöst.

Vorbildlich ist dieser Kampf für die Geschichte Roms, das in seinen Kriegen oft die härtesten Schläge erlitt und doch, da alles verloren schien,

Mut und Besonnenheit nicht verlor und so schließlich dem Feinde den Todesstoß versetzte, vorbildlich für die Politik Roms, das seine Gegner zu trennen oder an einer Vereinigung zu hindern wußte, um sie einzeln niederzuwerfen (divide et impera). Bezeichnend für den Geist des römischen Volkes ist es auch, daß sein König gleich nach dieser Errungenschaft zielbewußt sich auf neue Kriege vorbereitete. Rom betrachtete, wie ein Schriftsteller sagt, die besiegten Völker stets nur als Werkzeuge für künftige Triumphe. Die Frage des Mettius (ex foedere icto quid imperaret) zeigt, daß er die Oberhoheit Roms anerkennt, die Antwort (uti iuventutem in armis habeat), daß den Albanern noch eine gewisse Selbständigkeit gelassen wurde, da ihr Heer noch unter ihrem bisherigen Führer blieb. Die Unterwerfung erfolgte wie in anderen Fällen nur stufenweise.

Die Hoffnung des Tullus, an den Albanern Kampfgenossen gegen die Etrusker zu haben, ging zunächst nicht in Erfüllung. Dem Mettius war die Möglichkeit gegeben, bei Erfüllung des ihm gegebenen Befehles das Heer statt für Rom gegen Rom unter den Waffen zu halten. Die Kenntnis der Absicht, wozu Tullus dies verlangte (usurum se eorum opera, si bellun cum Veientibus foret), bot ihm das Mittel zu verräterischen Umtrieben bei den Vejentern. Der Gedanke hierzu, der in seinem „vanum ingenium“ wohl bereits aufgestiegen war, kam zur Reife, als ihn der große Haufe für das Mißgeschick der Stadt verantwortlich machte (invidia vulgi, quod tribus militibus fortuna publica commissa fuerat usw.). In der großen, von Mettius heraufbeschworenen Gefahr bewährt Tullus hervorragende Eigenschaften. In der Schlacht macht er Verrat und Tücke durch List zu Schanden. Er verhindert, daß das albanische Heer sich mit dem Feinde verbindet und aus der Rolle des Zuschauers, die es hier zum zweiten Male spielt, zur Rolle des Angreifers übergeht. Das Gelübde, das er in re trepida dem Pallor und dem Pavor macht, hat dank seiner Geistesgegenwart den erwünschten Erfolg: terror ad hostes transit. Um die Gelübde der römischen Feldherrn in der Schlacht zu übergehen, so gelobte später der Staat für den günstigen Ausgang des ganzen Krieges noch vor Beginn desselben verschiedenen Gottheiten Tempel, Spiele usw. Bezeichnend für die römische Anschauung ist es, wenn, wie hier dem Pallor und dem Pavor, im zweiten punischen Kriege unter anderen der Mens ein Gelübde gemacht wird. (Menti aedem T. Otacilius praetor vovit. Liv. XXII, 10, am Ende.)

Tullus beutet den Sieg auf Kosten der Albaner in der ergiebigsten Weise aus. Er weiß ihren Anführer und sie selbst in Sicherheit einzuwiegen. Ohne Blutvergießen entwaffnet, befinden sie sich in seiner Gewalt und müssen über sich ergehen lassen, was dem Sieger gefällt. Die militärische

Disziplin, die den Römern so große kriegerische Erfolge erzielen half und ohne die wir uns diese gar nicht denken können, verlangte auch für geringere Vergehen schwere Sühnung (Hinrichtung des jungen Manlius). Mettius gehörte dem römischen Heerbanne an. Für seine Verbrechen schien keine Todesart grausam genug. Bei ihm kam diejenige zur Anwendung, die nur in der Bestrafung des Verräters Ganelon in der Rolandssage ein Gegenstück hat. Den albanischen Kriegern gegenüber kam das parcere subiectis zur Anwendung, wie es durch die Absichten des Tullus, durch das Interesse des Staates hier durchaus geboten war. Will Tullus an ihnen treuergebene Untertanen haben, so ist es phsychologisch richtig, daß er sie keinerlei Mißtrauen fühlen läßt und alle Schuld ihrem Führer beimißt (ducem secuti sunt). Als ein Zeichen des Vertrauens soll es auch vielleicht angesehen werden, wenn er nach ihrer Ansiedelung in Rom in ihrer Mitte seinen Wohnsitz nahm (Caelius additur urbi mons .... ibique habitavit).

Den Schmerz wegen des Verlustes der alten Heimat lindert er durch die Aussicht auf die Stellung, die sie in der neuen einnehmen sollen.

Widerstandslos wie das albanische Heer kam auch die Stadt Alba, weil von Verteidigern entblößt, mit den zurückgebliebenen Einwohnern in römische Gewalt. Nur bei diesen kann der Schmerz zu seinem Rechte kommen. Das wechselvolle Bild der Zerstörung und der Abführung der Bewohner (c. 29: silentium triste ac tacita maestitia — voces miserabiles; ... nunc in liminibus starent, — nunc errabundi domos pervagarentur) steht im schärfsten Gegensatze zu der stummen und regungslosen Szene, in der die Albaner bei der Ankündigung des ihnen bevorstehenden Schicksals erscheinen (c. 28: ad haeç Albana pubes inermis ab armatis saepta in variis voluntatibus communi tamen metu cogente silentium tenet). Als Gewinn fällt Rom der Zuwachs der durch Krieg nicht geschwächten Bevölkerung Albas zu: Nec acie certatum est et tectis modo dirutis alterius urbis duo populi in unum confusi sunt c. 22 und: Roma interim crescit Albae ruinis usw. c. 30. Man stelle daneben das Schicksal der Stadt Veji, das Los vieler italischen Gemeinden in den Bürgerkriegen, die Abführung der Juden in die babylonische Gefangenschaft, die Verpflanzung der unterworfenen Sachsen in das Innere des Reiches durch Karl den Großen. Die Karthager zogen der von ihnen verlangten Ansiedelung an einer von der Küste entfernten Stelle die Vernichtung vor. Das Fortbestehen Albas im Albanergebirge, „der natürlichen Burg Latiums“, war mit der Politik Roms unvereinbar. Aber die Tempel der Götter wurden verschont, nicht wie der Tempel zu Jerusalem von den Babyloniern, den Anhängern einer von der jüdischen vollständig verschiedenen Religion, zerstört. Es ist bekannt, daß auf deutschem Boden während des dreißigjährigen Krieges Ortschaften vollständig verschwanden

und nur die Kirchen stehen blieben, daß aber selbst, wenn auch diese verschwunden sind, sich alljährlich zu bestimmten Zeiten Pilgerzüge zu den durch die Erinnerung geweihten Stätten begeben. Mit der Fortdauer des religiösen Kultus im ehemaligen Gebiete Albas hat es eine ganz besondere Bewandtnis.[1] Alba longa galt als Ursitz des latinischen Stammes, als Mutterort Roms und aller übrigen altlatinischen Gemeinden, die auch „in Beziehung auf die Metropolrechte Albas seine Kolonien genannt wurden". Das Gefühl der Sprach- und Stammgenossenschaft offenbarte sich in dem ewigen Bunde der sämtlichen latinischen Gaue. Die Vorstandschaft stand dem Gaue von Alba zu, in dessen Grenzen daher auch die Bundesstätten lagen. Auf dem Mons Albanus fand, den griechischen Pamböotien und Panionien vergleichbar, alljährlich das Bundesfest, die feriae latinae, statt und zwar an dem vom Vorstande festgesetzten Tage. Bei dem Feste wurde dem latinischen Gotte, dem Jupiter Latiaris, vom gesamten Stamme ein Stieropfer dargebracht und im Anschluß an das religiöse Fest auf der benachbarten latinischen Dingstätte eine Versammlung abgehalten. Nach der Zerstörung Albas „tritt Rom in religiöser und politischer Hinsicht als Rechtsnachfolgerin von Alba auf". Während aber die Stadt Alba vom Erdboden verschwand, die politische Gemeinde vollständig in Rom aufging, wurde die alte Kultusstätte für den fortbestehenden Bund beibehalten. Noch in späten Jahrhunderten entsandte Rom alljährlich nach Ansagung der feriae latinae in Ausübung seines Vorstandsrechts beide Konsuln zur Vornahme religiöser Handlungen, namentlich zur Darbringung eines Opfers, zum mons Albanus.

Die Anbahnung also der römischen Hegemonie über Latium auf Grund der Vorstandschaft in der latinischen Eidgenossenschaft, zu der Rom erst nach der Beseitigung Albas gelangen konnte, ist der geschichtliche Kern, der in der Erzählung des Livius erkennbar ist. Auch die Zerstörung Albas durch die Römer wird nicht allgemein für historisch gehalten, „dagegen steht der Annahme nichts entgegen, daß Alba von anderen, vielleicht von den sich gegen seine Oberhoheit auflehnenden Latinern zerstört und Rom durch Aufnahme zahlreicher Albaner vergrößert worden sei, die bei dieser Voraussetzung füglich unter den günstigsten und ehrenvollsten Bedingungen Aufnahme finden konnten" (Peter, Gesch. Roms, I. Bd. S. 55). In dem Kampfe der drei Römer mit den drei Albanern sieht man leicht die „personifizierende" Darstellung des Kampfes zweier Völker. Die nahen Beziehungen dieser zueinander ist genugsam gekennzeichnet durch die Verlobung der Schwester des siegreichen Horatiers mit einem der getöteten

1) Die folgende Auseinandersetzung ist entnommen: Mommsen, Römische Geschichte, Bd. I, Kap. 3 und 7.

Kuriatier (connubium). Noch näher wird diese Deutung gelegt, wenn die römischen und die albanischen Drillinge Söhne von Zwillingsschwestern gewesen sein sollen. Die Übernahme des Kampfes durch Drillinge weist hin auf die Gliederung der ältesten römischen Bürgerschaft, in der sich eine Spur erhalten, „daß dieselbe hervorgegangen ist aus der Verschmelzung dreier wahrscheinlich ehemals unabhängiger Gaue, der Ramner, Titier und Lucerer zu einem einheitlichen Gemeinwesen“ (Mommsen, Römische Geschichte, I. Bd., S. 42). Hierbei darf daran erinnert werden, daß im Altertum die Einteilung nach verwandtschaftlichen Beziehungen nicht nur im politischen Leben, sondern auch im Kriege maßgebend war. Nestor rät, die Männer zu ordnen *κατὰ φῦλα, κατὰ φρήτρας = φρατρίας* (Il. l. II, 362). Von den alten Germanen berichtet Tacitus (Germania c. 7), daß „non casus neque fortuita conglobatio turmam aut cuneum facit, sed familia et propinquitates“. Im Kriege gegen die Vejenter tritt eine einzelne römische gens, die der Fabier, selbständig auf und unternimmt einen heldenmütigen Kampf gegen die Feinde.

Bis zur schriftlichen Fixierung eines Ereignisses ist der sagenbildenden Phantasie des Volkes ein Stoff geboten, an dem sie sich in oft Jahrhunderte langer mündlicher Überlieferung betätigt. Dies gilt, wie von der ganzen römischen Königsgeschichte (vgl. Peter, Geschichte Roms, I. Bd., S. 50), so auch insbesondere von dem Ereignisse, von dem so viel gesagt und gesungen worden (nec ferme ulla res antiqua alia est nobilior). Aus der Unsicherheit der mündlichen Überlieferung ergibt sich die Ungewißheit, welchem Volke die Horatier, welchem die Kuriatier angehört haben. Die mündliche Überlieferung pflegt ihren Stoff im Laufe der Zeit vielfach umzugestalten, sie liebt es, einzelne Persönlichkeiten hervorzuheben und unter ihren Namen weit auseinanderliegende Vorgänge zusammenzufassen, sie kehrt sich wenig an die Zeitfolge, sie verändert den historischen Hintergrund, sie schmückt aus, sie erweitert, zieht aber auch wieder zusammen, endlich hat sie bei jugendlichen Völkern namentlich auch den Trieb, natürliche Vorgänge in das Gebiet des Wunderbaren hinüberzuspielen (Peter I, 51). Bei der Aufzeichnung aber dessen, was lange durch mündliche Überlieferung fortgepflanzt ist, hat man mit der Zutat der Aufzeichner zu rechnen „die das, was sie vorfanden, in Zusammenhang zu bringen suchten, die aus dem, was die Überlieferung bot . . ., wohl auch aus bloßen Namen, Schlüsse zogen und die Ergebnisse derselben als Tatsachen hinstellten, die ferner nicht selten aus Unkenntnis und Mißverständnis spätere Ereignisse oder Zustände auf eine frühere Zeit übertrugen . . . .“ (Peter l. c.).

Auf das Verhältnis der Nationalepen der Ilias, der Nibelungen zur Geschichte kann hier nur hingewiesen werden. Es kann auch nur kurz

erwähnt werden, daß, wie die Forschung ergeben hat, an der schriftlichen Überlieferung der Befreiung der Schweiz von der Herrschaft Österreichs Sage und Mythe großen Anteil haben. Die Erkenntnis, daß Schiller seinem Drama Wilhelm Tell Tatsachen zugrunde legt, die der geschichtlichen Wahrheit entbehren und zu Trägern der Handlung Personen macht, die nie existiert haben, kann den Genuß eines Kunstwerkes nicht beeinträchtigen, dessen Wert nicht zum geringsten Teile in der inneren Wahrheit der Charaktere, in der treuen Widerspiegelung der Gesinnung und der Sitten des Volkes besteht.

Die Gräber der im Kampfe gefallenen Horatier und Kuriatier, die man noch nach vielen Jahrhunderten zeigte (sepulcra extant, quo quisque loco ceciderat), das Grab der ermordeten Braut, das sororium tigillum (id quoque publice semper refectum manet), können als historische Beweise ebensowenig gelten, wie die Tellsplatte und die verschiedenen Kapellen, die den Namen des schweizerischen Nationalhelden tragen. Die Anlehnung sagenhafter Erzählungen an bestimmte Örtlichkeiten eines Landes kann nur dafür sprechen, daß jene aus dem Volke hervorgegangen sind. Auch im übrigen zeigen sich an der Überlieferung des besprochenen Abschnittes der römischen Königsgeschichte deutliche Merkmale, daß jene „echt römisch und ein Erzeugnis des eignen nationalen Geistes der Römer ist“ (Peter, Bd. I, S. 56).

---

5. Die Lehre vom französischen Artikel.

Von Oberlehrer Dr. Remus (Halle a. S.).

Die im folgenden gegebene Grammatikstudie bedarf einer gewissen Rechtfertigung. Ich möchte sie als eine Art Lehrgang betrachtet wissen, wie er sich mir im Unterricht des öfteren als praktisch erwiesen hat. So wird es sich auch erklären, daß die Form der Regeln, daß die meisten Beispiele den gebräuchlichsten Grammatiken, besonders der von Plötz, entlehnt sind. Das Neue liegt in der Anordnung, die praktischen Zwecken entgegenkommt und der entwickelnden Methode des Lehrers Wegweiser bieten soll.

Solche Hilfen müssen meiner Ansicht nach dreierlei Art sein:

1. Die Anordnung der grammatischen Regeln muß so getroffen sein, daß vom Wichtigeren zu dem minder Wichtigen übergegangen wird und letzteres dem ersteren, wo ein bestimmtes Abhängigkeitsverhältnis besteht, untergeordnet wird. Der Lehrer muß durch diese Anordnung instand gesetzt sein auszuwählen, ohne den Hauptbestand der Regeln in ihrem Zusammenhange zu unterbrechen.

2. Die Fassung der Regeln ist so herzustellen, daß der Lehrer durch die oft zu lesenden Bemerkungen „in der Regel“, „des öfteren“, „häufig“, „zu Zeiten“ usw. vor Abschweifungen, die immer mit großem Zeitverlust verknüpft sind, bewahrt wird.

3. Der Druck muß dem Lehrer (natürlich auch dem Schüler!) das durch die Anordnung bereits in gewissem Maße klargewordene grammatische Bild noch eindringlicher vor Augen führen.

Ein paar kurze Bemerkungen über die Art, wie man meine Grammatikskizze nutzbar machen könnte, mögen folgen. Vollständigkeit wollen sie wegen des geringen mir zu Gebote stehenden Raumes nicht anstreben.

I. Flexionslehre.

Wieviel Geschlechter gibt es im Französischen? — Man verwende die Phonetik zur Erklärung der Apostrophierung (l' usw.) und Vokalisierung (du, au usw.). — Im Plural haben beide Geschlechter die gleiche Artikelform. — Besonders nutzbringend ist der Abschnitt über den Teilungsartikel zu verwenden, der fast durchaus Neues bringt. Es können so mit Leichtigkeit einem Quartaner die syntaktischen Erscheinungen S. 66 mit Ausnahme von der Anm. zu 1 und Anm. 3 klar gemacht werden. Sie müssen schon auf der Unterstufe behandelt werden und dort in Fleisch und Blut übergehen. Man bestehe bei der Frage: „was ist in ‚un grand nombre de soldats‘ das ‚de‘?“ auf der Antwort: „der Genitiv des Teilungsartikels“. Damit ist die Hauptschwierigkeit überwunden. — Wie heißt der Genitiv des Teilungsartikels in allen Fällen? — Was ist der Teilungsartikel seiner Form nach? de mit dem bestimmten Artikel!

II. Syntax.

Für den bestimmten Artikel sind die grammatischen Erscheinungen bei Namen auf zwei Regeln zusammengedrängt. Das übrige ordnet sich unter. — Wann braucht man bei Ländernamen en, wann à, wann dans? (S. 61). — S. 61 A. 2 kann fortgelassen werden. A. 3 ist eine Auswahl zu treffen. Ich schlage vor: le Caire, le Havre, la Haye, le Mans, la Mecque, la Rochelle und wegen seines Vorkommens in dem viel gelesenen ‚Le Tour de la France‘ noch le Creusot. — Der Anhang zu I wäre vielleicht kursorisch zu wiederholen, da die darin behandelten Erscheinungen bereits durch Sammlungen gelegentlich der Lektüre dem Schüler bekannt geworden sind. — Bei II (S. 63—65) sind Gruppen zu bilden. [II, 1 und 2; II, 3, I—III; II, 3, IV—V; II, 4.] — Die Redewendungen beschränke man durch eine zweckmäßig erscheinende Auswahl. Man stelle öfters die Frage: Warum? — An Realanstalten vergesse man nicht, daß das Englische nutzbringend zum Vergleiche herangezogen werden kann.

Auf die Bestimmungen des französischen Ministerialerlasses vom 26. Februar 1901 bin ich nicht eingegangen. Die geringfügigen Abweichungen, welche für das hier behandelte Kapitel in Frage kommen, finden sich sehr gut zusammengestellt bei Hasberg, Die neue französische Orthographie und Vereinfachung der Grammatik, Leipzig (Renger), 1906, S. 6.

Flexion.

Das Geschlechtswort und Hauptwort.
(Article et Substantif.)

I. Formen des Artikels.

a) Bestimmter Artikel (article défini):

Einzahl (singulier)	männlich (masculin)	*le*
	weiblich (féminin)	*la*
Mehrzahl (pluriel)		*les.*

Die französische Sprache hat also nur männliches und weibliches, kein sächliches Geschlecht. In der Mehrzahl lautet der bestimmte Artikel für beide Geschlechter gleich.

Beispiele: le livre; la porte; les livres; les portes.

Vor Vokal und stummem h (h muette) werden *le* wie *la* apostrophiert; also: l'âne, l'homme; l'âme, l'herbe.

b) Unbestimmter Artikel (article indéfini):

Von ihm kann es nur eine Einzahl geben:

m. *un.* f. *une.*

Im Plural vertritt ihn der Teilungsartikel.

c) Teilungsartikel (article partitif). — Er ist ursprünglich der partitive Genitiv des bestimmten Artikels. Statt ‚ich esse Brot' sagt der Franzose ‚ich esse von dem Brot (etwas) = je mange *du* pain'; statt ‚Soldaten sind in die Stadt gekommen' sagt er ‚von den Soldaten sind (einige) in die Stadt gekommen = *des* soldats sont entrés dans la ville'. — Der Form nach ist also der Teilungsartikel *de* mit dem bestimmten Artikel.

Einzahl:		Mehrzahl:
m. du	f. de la	des
(de l')	(de l')	

Beispiele: *du* pain = Brot, *de l'*huile = Öl, *de la* viande = Fleisch, *des* soldats = Soldaten, *des* femmes = Frauen.

Die apostrophierten Formen treten unter den gleichen Voraussetzungen wie beim bestimmten Artikel ein.

II. Deklination des Artikels und des Substantivs.

Vorbemerkung: Es gibt im Französischen für den Artikel und das Substantiv keine eigentliche Deklination, d. h. die Kasus werden nicht

wie z. B. im Deutschen (Mann, Mann-es, Mann-e, Mann) oder Lateinischen (homo, homin-is, homin-i, homin-em) durch Veränderung der Endung ausgedrückt.

Nominativ und Akkusativ werden durch die Stellung unterschieden, und zwar so, daß der Nominativ vor, der Akkusativ nach dem Verbum steht.

L'enfant (Nominativ) a un crayon (Akkusativ).

Der Genitiv und Dativ werden mit Hilfe von Präpositionen ersetzt, und zwar von *de* und *à*.

de (lat. *dē*!) heißt ‚von', *à* (lat. *ad*!) heißt ‚nach, zu', z. B. nous allons de la porte à la fenêtre; vous allez de la cour à la classe.

de dient als Ersatz für den Genitiv: la couleur *de la* porte = die Farbe (von) der Tür; *à* als Ersatz für den Dativ: le maître dicte un thème *à la* classe = (zu) der Klasse (hin).

Diese Präpositionen (in solcher Verwendung Kasuspräpositionen genannt) treten vor Substantiva oder substantivisch gebrauchte Worte jeder Art, z. B.

Charles, *de* Charles, *à* Charles, Charles.
Alfred, *d'*Alfred, *à* Alfred, Alfred.

Sie treten auch vor die drei Formen des Artikels.

a) Der bestimmte Artikel. Mit ihm zusammentretend rufen die Kasuspräpositionen folgende Verschmelzungen hervor: de le : *du*; à le : *au*; de les : *des*; à les : *aux*. Nie zusammengezogen werden de l', á l', de la, à la. (Vokalisierung und Vokalassimilation ähnlich der deutschen Konsonantenassimilation in Worten wie am < an dem, vom < von dem, zum < zu dem).

Die Deklination ist daher folgende:

Einzahl:

le père	*la* mère	*l'*enfant	*l'*histoire
du père	*de la* mère	*de l'*enfant	*de l'*histoire
au père	*à la* mère	*à l'*enfant	*à l'*histoire
le père	*la* mère	*l'*enfant	*l'*histoire.

Mehrzahl:

les / *des* / *aux* / *les* } pères, mères, enfants, histoires.

b) Ebenso wird der unbestimmte Artikel mit Hilfe der nämlichen Kasuspräpositionen dekliniert. Also:

un homme	*une* plume
d'un homme	*d'une* plume
à un homme	*à une* plume
un homme	*une* plume.

c) Der sogenannte Teilungsartikel (partitiver Genitiv!) wird zugleich als Nominativ und Akkusativ verwendet. Durch die Präposition *à* kann er in ein Dativverhältnis gesetzt werden.

Will man den Genitiv im partitiven Sinne ausdrücken, so tritt (ob Singular oder Plural, ob Maskulinum oder Femininum) **jederzeit de ohne Artikel** (entstanden aus de du, de des usw.) vor das Substantiv.

So entsteht für den sogenannten Teilungsartikel folgendes Schema:

Einzahl:

du pain	*de la* viande	*de l'*eau
de pain	*de* viande	*d'*eau
à du pain	*à de la* viande	*à de l'*eau
du pain	*de la* viande	*de l'*eau.

Mehrzahl:

des pains	(femmes usw.)	*des* eaux
de pains		*d'*eaux
à des pains		*à des* eaux
des pains		*des* eaux.

Anmerkung: Steht vor dem Substantiv ein Adjektiv, so drückt die Präposition *de* allein in allen Kasus das partitive Verhältnis aus, im Dativ tritt noch *à* davor; also:

Einzahl:

de bon pain	*d'*excellente huile
de bon pain	*d'*excellente huile
à de bon pain	*à d'*excellente huile
de bon pain	*d'*excellente huile.

Mehrzahl:

de bons pains	*de* grosses pommes
de bons pains	*de* grosses pommes
à de bons pains	*à de* grosses pommes
de bons pains	*de* grosses pommes.

Syntax.

A. Der bestimmte Artikel.

Er bezeichnet ein Substantivum als bekannt oder im Zusammenhange der Rede bereits genannt.

I. Gebrauch des bestimmten Artikels bei Namen.

1. Vor den Namen der Erdteile, Länder, größeren Inseln, Flüsse, Berge und Gebirge, Himmelsgegenden und Feste steht der bestimmte Artikel.

*l'*Amérique, *la* France, *la* Sicile, *la* Marne, *le* Gaorisankar, *le* Jura, *le* nord, à *la* Pentecôte, à *la* (sc. fête de) Saint-Jean.

Anmerkung 1. Bei Flußnamen fehlt der Artikel, wenn sie mit *sur* einen Bestandteil eines Städtenamens bilden: Châlons-sur-Marne, Châlons-sur-Saône. Eine Ausnahme hiervon bildet Francfort-sur-*le*-Main, Francfort-sur-*l'*Oder.

Anmerkung 2. Einfache Ländernamen stehen ohne Artikel

1. nach *de* (Genitiv der Eigenschaft!)
   a) zur Bezeichnung des Titels, z. B. Henri VIII, roi *d'*Angleterre, était irrité contre François Ier, roi *de* France;
   b) bei Produkten zur Bezeichnung des Ursprungs, der Nationalität, z. B. la porcelaine *de* Saxe (sächsisch!), les vins *d'*Espagne (spanisch!), un lion *de* Barbarie (Berber—!);
   c) zur Bezeichnung des Ausgangspunktes (venir, partir, retourner), wenn der Ländername weiblich ist, und wenn keine nähere Bestimmung folgt; z. B. il arrive *d'*Angleterre, aber il retourne *du* Japon.

      N. B. I. Sind die Ländernamen Pluralia oder mit Adjektiven zusammengesetzt, oder bezeichnen sie ferne oder wenig bekannte Länder, ebenso beim weiblichen l'Inde, steht der Artikel stets. Z. B. un pauvre colporteur *des* Asturies; le président *des* Etats-Unis; la soie *de la* Chine; un éléphant *de l'*Inde.

      II. Unterscheide les villes *de l'*Allemagne ‚die deutschen Städte' (possessives Verhältnis!) vgl. unten; und les villes *d'*Allemagne ‚die deutschen Städte' (Gattungsbezeichnung! Genitiv der Eigenschaft! Gegensatz etwa villages). So entspricht, mit Ausnahme von le voyage *du* Rhin, *du* Harz; des vins *du* Rhin, *de la* Moselle unsern zusammengesetzten Substantiven meist die Verbindung mit artikellosem *de* (Qualitätsgenitiv, vgl. unten II, 3) z. B. de l'eau *de* Seine;

2. ebenso wie die Namen der Erdteile und großen Inseln im Singular und ohne Adjektivum nach *en* auf die Frage wo? und wohin? z. B. Colomb fit la première expédition *en* Amérique. Quand il serait *en* Chine, il faut que je le voie. *En* Sicile se trouvent des bandits.

N. B. I. Sind die Namen Pluralia oder bezeichnen sie als männliche Singularia ferne Länder, so tritt *à* mit dem bestimmten Artikel ein; sind sie mit Adjektiven zusammengesetzt, so steht *dans* mit dem bestimmten Artikel. Z. B. *aux* Indes; *au* Japon; *dans la* Grande-Bretagne.

II. Nach partir, s'embarquer, se mettre en route, faire voile steht für ‚nach' *pour* mit dem bestimmten Artikel. Z. B. il est parti *pour la* France. Il s'est embarqué *pour l'*Angleterre. Le voilà en route *pour l'*Espagne. Il fait voile *pour l'*Amérique.

Anmerkung 3. Merke: le vent *du* nord, le vent *du* sud. Aber: le vent *d'*est, le vent *d'*ouest.

Anmerkung 4. Ausgenommen sind und stehen ohne Artikel Noël und Pâques.

2. Die Namen von Personen und Orten (auch kleineren Inseln = (meist) l'île de) und mit Städtenamen gleichlautender Ländernamen sowie der Wochentage und Monate stehen ohne Artikel. Bei Monaten steht, wenn sie einsilbig sind, meist ‚le mois de' davor.

César. Paris. L'île d'Elbe. Les pays de Bade et d'Oldenbourg. Il est arrivé lundi. Janvier fut froid. Au mois de mai.

Ausgenommen sind: le Hanovre, le Brandebourg, le Luxembourg.

Anmerkung 1. Wenn Personennamen und Ortsnamen ein Adjektivum vorangeht oder ihnen eine attributive Bestimmung folgt, so steht der bestimmte Artikel. Z. B. *le* grand César; *le* beau Paris; il est *le* Démosthène de sa patrie. (Hier könnte übrigens Démosthène auch als Gattungsname gefaßt werden.)

Eine Ausnahme bildet St. Jean, St. Bernard usw. Aber *le* St. Bernard als Berg!

Anmerkung 2. Vor den italienischen Familiennamen, die eine Person bezeichnen, steht in Nachahmung des italienischen Gebrauchs, die alte demonstrative Kraft des lat. ille bewahrend, der bestimmte Artikel. Z. B. *le* Tasse, *l'*Alighiêri usw. Es kommen sogar neben Dante, Titien, Corrège vor: *le* Dante, *le* Titien, *le* Corrège; auch *le* Poussin. — In Le Sage, La Fontaine usw. ist der Artikel ein Teil des Namens; also: les œuvres de Le Sage, les fables de La Fontaine.

Anmerkung 3. Einzelne Städtenamen stehen ausnahmsweise mit dem bestimmten Artikel:

Le Caire, *la* Chaux-de-Fonds, *la* Corogne, *le* Creusot, *le* Ferrol, *la* Ferté, *la* Havane, *le* Havre, *la* Haye, *le* Mans, *la* Mecque, *le* Puy, *la* Rochelle, *la* Spezzia.

Anmerkung 4. Ist bei Nennung von Wochentagen an eine regelmäßige Wiederkehr gedacht, oder steht bei einem Wochentage oder einem Monatsnamen ein Attribut (z. B. Datum!), so wird der bestimmte Artikel gesetzt. Ausnahmen treten nur bei nachgestelltem dernier, passé, prochain ein. Z. B. *le* lundi et *le* jeudi (jeden Montag und Donnerstag); *le* mardi après sa mort; *le* vendredi, cinq avril; *le* variable avril; *le* premier mars. Aber: lundi passé usw.

Die Namenbeifügung.

Namen, welche einen bestimmenden Zusatz zu einem vorhergehenden Substantiv bilden, werden

1. ohne weiteres angefügt, wenn es Personennamen sind und nach *mont*. Z. B. La place François Ier, le boulevard Arago, la porte St.-Martin, l'église St.-Etienne, le collège Ste.-Barbe, le canon Krupp, le fusil Lebel, le mont Cénis.

2. Durch *de*
   a) mit Artikel, wenn es männliche,
   b) ohne Artikel, wenn es weibliche Ländernamen sind. Z. B. rue du Poitou, rue d'Allemagne.

Flußnamen haben in diesem Falle den Artikel.

3. Mit bloßem *de*, wenn es Städte- oder Monatsnamen sind. Z. B. le pont d'Austerlitz, le mois de juillet; aber la rue *du* Caire (cf. oben 2, Anm. 3).

Anmerkung: Appellativa werden in der Regel mit *de* und Artikel beigefügt. Z. B. place *de la* Bastille, rue *de la* Paix. Aber merke: le Cap de Bonne-Espérance.

4. Auf die Ausdrücke *Monsieur, Monseigneur, Madame* und *Mademoiselle* folgt (auch in der Anrede) der bestimmte Artikel (oder dafür ein besitzanzeigendes Fürwort), wenn ein Titel oder Verwandtschaftsname dabeisteht. Z. B. Monsieur *le* docteur, Madame *la* comtesse (monsieur votre frère, mesdemoiselles vos sœurs).

5. Den Wörtern monsieur, messieurs kann ein Artikel (oder Fürwort) unmittelbar vorangehen; vor madame und mademoiselle mit folgendem Eigennamen dürfen Artikel (oder Fürwort) nur mit Adjektiv verbunden und vor monseigneur nie stehen. Z. B. le, un, ce monsieur; la bonne madame N.; monseigneur Conti.

Ähnliche Umstellungen wie nach monsieur usw. (oben 4) findet statt in tout le (ce) port, toute une ville, tous les (ces, nos) ports, toutes les villes. — Aber tout port (jeder!), toute ville (jede!).

II. Gebrauch des bestimmten Artikels bei Stoffnamen, Abstrakten und Gattungsnamen.

1. Stoffnamen und Abstrakta haben den bestimmten Artikel, auch wenn sie in allgemeinem, unbeschränktem Sinne gebraucht werden. Z. B. *Le* fer et *la* houille assurent mieux la prospérité d'un pays que *l'*or et *l'*argent. *La* douceur est la première de toutes les vertus. *L'*union fait la force.

Anmerkung 1. In Sprichwörtern fehlt manchmal in diesem Falle der Artikel. Z. B. Pauvreté n'est pas vice.

Anmerkung 2. In Verbindung mit *avoir* bedient man sich des bestimmten Artikels zur Angabe körperlicher oder geistiger Eigenschaften oder körperlicher Leiden. Z. B. Avoir *les* cheveux blonds; avoir *l'*imagination vive; il n'a pas *les* pattes sales; avoir mal à *la* tête.

Bemerkung: Es ist aber auch der unbestimmte (Singular!) und der Teilungsartikel (Plural!) möglich.

2. Gattungsnamen (die der Deutsche in diesem Sinne oft mit dem unbestimmten Artikel, im Plural ohne Artikel gebraucht) haben ebenfalls den bestimmten Artikel. Z. B. *L'*homme furieux n'entend pas raison. *Les* ours ne touchent pas *aux* cadavres.

3. Der appositive, qualitative und possessive Genitiv, der Dativ der Bestimmung und des Zubehörs.

I. Zur Bezeichnung des appositiven Genitivs bedient man sich im Französischen der Präposition *de* ohne Artikel. Z. B. le grade de docteur, un acte de barbarie.

Anmerkung: Eine Ausnahme wird bei *mot* gemacht, das weder de noch den Artikel zu sich nimmt. Z. B. Le mot boulevard est d'origine allemande.

II. Zur Bezeichnung des Genitivs der Qualität (Eigenschaft) bedient man sich der Präposition *de* ohne Artikel,

a) wenn eine allgemeine Eigenschaft einer Person oder Sache,
b) wenn Stoff, Zeit oder Ort ausgedrückt werden soll (was für ein(e)). Z. B. un homme de talent, un chapeau de paille, la guerre de trente ans, les journaux de Berlin.

III. Zur Bezeichnung des possessiven Genitivs (Besitz) bedient man sich der Präposition *de* mit dem bestimmten Artikel. Z. B. la maison *du* roi usw.

Unterscheide:

les livres d'enfant — les livres de l'enfant.
une porte de ville — une porte de la ville.
une tour d'église — une tour de l'église.

IV. Der Dativ der Bestimmung steht in der Regel ohne Artikel. Z. B. un pot à lait, un verre à vin.

Anmerkung: Man gebraucht *à* mit dem bestimmten Artikel, um auf den im Gefäß enthaltenen Stoff hinzuweisen. Z. B. Veuillez me passer le pot *au* lait; aber: Il faut que j'aille acheter un pot à lait.

V. Der Dativ des Zubehörs hat den bestimmten Artikel. Z. B. un potage *aux* herbes, du café *au* lait.

4. Das Substantiv als Prädikat. (Doppelter Nominativ und doppelter Akkusativ.)

Das allgemein kennzeichnende Prädikat hat in der Regel keinen Artikel.

Bezieht sich das Prädikat auf das Subjekt, so steht ein doppelter Nominativ; bezieht es sich auf das Objekt, so steht ein doppelter Akkusativ.

I. Doppelter Nominativ:

Mon frère a passé officier. Il est homme à tout hasarder.

Besonders steht dieses artikellose Prädikat, wenn Nationalität, Beruf, Verwandtschaft ohne nähere Bestimmung bezeichnet werden soll. Z. B. Son oncle est Français. Il est peintre.

Anmerkung 1. Der unbestimmte Artikel tritt aber hinzu, wenn dem Prädikatsubstantivum eine nähere Bestimmung beigefügt ist, und ebenso, wenn das Prädikat von anderen Gegenständen oder Wesen unterschieden werden soll. Z. B. Son oncle est *un* riche Français. Il est *un* peintre de la nouvelle façon. — Cavalier était *un* soldat. Voltaire n'était qu'*un* génie. L'autruche est *un* oiseau. Vous êtes *un* ignorant.

Anmerkung 2. *C'est* verlangt stets den unbestimmten Artikel. C'est *un* Français. C'est *un* peintre.

II. Doppelter Akkusativ.

Er steht besonders nach den Verben des Machens, Nennens, Erwählens, Dafürhaltens und ähnlichen.

Und zwar regieren den doppelten Akkusativ ohne Präposition: faire, créer, élire, couronner, sacrer, proclamer, se montrer, se dire, déclarer, croire.

Anmerkung: Im Passiv haben natürlich diese Verben den doppelten Nominativ.

Dagegen mit Präposition verbunden sind: choisir *pour*, tenir *pour*, prendre *pour*, regarder *comme*, traiter qn. *en* ami, traiter qn. *de* fat.

5. Redewendungen.

I. Mit dem bestimmten Artikel:

A la fois; à l'instant; pour le coup; de la sorte; vers le matin (le soir); sur les trois heures (vers [les] trois heures); il est parti le premier, elle est arrivée la dernière; c'est la foire aujourd'hui; s'habiller à la [mode] française (un chapeau à la Henri IV); aimer le vin, le poisson (aimer mieux); (n')avoir (pas) le temps; être le (la) bienvenu(e); faire le commerce; faire la guerre (à qn.); faire la paix; comprendre (savoir, apprendre, entendre) le français (aber: parler français!!); garder le silence; jeter l'ancre; lever l'ancre; prendre l'air; prendre les eaux; souhaiter le bonjour (le bonsoir, la bonne année; aber: je vous souhaite une bonne nuit, un bon voyage!!); je n'ai pas le sou.

Anmerkung: Vor Bruchzahlen steht der Artikel, wenn es sich um einen Teil einer bestimmten Zahl oder Menge handelt. Z. B. Les cinq sixièmes de la population.

II. Ohne Artikel:

Après dîner (souper); il est question de; avoir lieu; avoir part à; donner naissance à; être d'avis; faire (bon) accueil à; faire preuve de; faire semblant; lâcher pied; livrer passage à; mettre pied à; perdre courage (cœur); prendre congé; tenir tête à; tirer d'embarras.

III. Gebrauch des Artikels bei der Aneinanderreihung (Gleichstellung) und Apposition, sowie im Ausruf.

1. Aneinanderreihung und Gleichstellung:

Sind mehrere Substantiva oder Adjektiva (mit oder ohne Konjunktion) aneinandergereiht, so wird der Artikel bei jedem Substantiv oder Adjektiv wiederholt. Z. B. *Les* hommes et *les* femmes; je n'ai pas encore lu *les* fables et *les* contes de Lafontaine; *l*'ancien et *le* nouveau testament; *les* grandes et *les* petites villes.

Anmerkung 1. Zu beachten ist aber, daß (wie im Deutschen) der Artikel nicht gesetzt wird bei Aufzählungen in lebhafter Schilderung. Z. B. Hommes, femmes, enfants, tous furent tués.

Anmerkung 2. Die Wiederholung des Artikels unterbleibt auch, wenn die Substantiva oder Adjektiva einen Begriff bilden oder verwandte Bedeutung haben. Z. B. Les père et mère. L'école des Arts et Métiers. Les grandes et belles villes.

Die gleichen Regeln gelten bei Verbindungen mit *ou*. Vgl. Plötz § 89, 3.

Bei bloßen Aufzählungen fehlt der Artikel meist. Z. B. Citoyens, étrangers, ennemis, peuples, rois, empereurs le plaignaient et le révéraient.

2. Apposition:

Die dem Substantiv nachgestellte erklärende Apposition steht ohne Artikel. Die (Kasus-)Präpositionen werden nicht wiederholt. Z. B. Napoléon, empereur des Français; j'ai été à Dieppe, ville de Normandie; avec Isabelle, fille d'Emmanuel.

Anmerkung: Der Artikel muß auftreten, wenn die Apposition ein unterscheidendes oder ein allgemein bekanntes Merkmal (stehender Beiname!) angibt oder im Superlativ steht (Hervorhebung), Z. B. Ne confondez pas Rousseau, *le* poète, avec Rousseau, *le* philosophe. Jupiter, *le* père des dieux. Boniface, *l'*apôtre de l'Allemagne. Molière, *le* plus grand poète comique français.

3. Ausruf:

Zum Vokativ tritt stets der bestimmte Artikel. Z. B. Oh *l'*homme! qu'as tu fait?

B. Der unbestimmte Artikel.

Der unbestimmte Artikel bezeichnet ein Substantiv als unbekannt, im Zusammenhang der Rede noch nicht genannt.

Nicht gesetzt wird der unbestimmte Artikel nach *jamais* und *rarement*; z. B. Jamais prince ne fut plus cruellement trompé; rarement souverain fut plus flatté que Louis XIV.

Über den Gebrauch des unbestimmten Artikels in prädikativer Stellung, sobald Beruf, Nation oder Stand bezeichnet werden, vgl. oben A, II, 4 (S. 64).

Besondere Redensarten,
wo der zu erwartende unbestimmte Artikel (abweichend vom Deutschen)

a) nicht gesetzt wird:

avoir bonne (mauvaise) mine, avoir droit à; avoir intérêt à; faire présent de, signe de, vœu de; lier conversation; livrer bataille; mettre fin à; ne dire mot; prêter serment; rendre service, visite (aber: faire *une* visite à); tirer parti de; trouver (le) moyen de;

b) durch den bestimmten Artikel vertreten wird:

Avoir *l'*imagination vive und ähnliche Ausdrücke; s. oben. demander, faire *l'*aumône (*la* charité) à.

C. Der Teilungsartikel.

Der Teilungsartikel bezeichnet Stoffnamen, (in übertragenem Sinne) Gattungsnamen und Abstrakta als Teile einer Gesamtmasse, von der sie genommen sind. Z. B. *du* pain, *de la* viande, *du* vin rouge usw.

1. Geht dem im Teilsinne genommenen Substantiv ein Adjektiv voran, so steht statt des Teilungsartikels die bloße Präposition *de*, z. B. *de* bon pain, *de* braves soldats usw.

Anmerkung. Zu beachten sind aber die zusammengesetzten Hauptwörter und die sogenannten Quasikomposita, bei denen das Adjektiv mit dem folgenden Substantiv éinen Begriff bildet, und bei denen daher der Teilungsartikel steht, z. B. *du* petit lait, *des* petits maîtres, *des* petits enfants, *du* beau temps, *du* bon sens, *de la* bonne volonté, *de la* bonne foi, *des* bons mots, *des* faux-cols, *des* jeunes gens, *des* jeunes personnes, *des* grands maîtres, *des* petits pains, *des* petits pois.

2. Nach den unbestimmten Ausdrücken der Quantität steht der Genitiv des Teilungsartikels, d. h. *de.*

a) Adverbia: assez, autant, tant, beaucoup, plus, le plus, trop, peu, moins, le moins, pas, personne, point, rien, combien, que?, quoi?

b) Substantiva: un nombre, une foule, une quantité, une multitude, une tasse (de café), un litre (de lait), un verre, un morceau, une bouteille, une chope, une goutte usw.

Anmerkung 1. Bei näherer Bestimmung des Genitivs, ebenso nach Negationen, wenn diese mit dem Verb einen Begriff bilden, oder wenn der Satz positiven Sinn hat, steht *de* mit Artikel (was entweder Gen. des best. Artikels oder Teilungsartikel sein kann!). J'ai lu un grand nombre *des* fables de Lafontaine. Je ne vous ferai pas *des* reproches frivoles (= je vous ferai des r., mais ils ne seront pas frivoles!). N'avez-vous pas *des* amis? (Sinn: Je suis convaincu que vous avez des amis; rhetorische Frage!)

Anmerkung 2. Nach *la plupart* (ebenso wie nach *la* moitié, *la* plus grande partie, *le* reste [bestimmte Quantitätsbegriffe!]) und *bien* folgt immer *de* mit Artikel: la plupart *des* soldats; j'ai bien *de l'*argent. Im ersteren Falle ist es der Gen. des best. Art., im zweiten der Teilungsartikel: ich habe tüchtig (Adv.!) Geld. Daher erklärt sich auch: J'ai vu bien d'autres (gens); je connais la plupart de tes secrets.

Anmerkung 3. Das partitive *de* wird nicht gesetzt:

a) nach einigen unbestimmten Fürwörtern, die schon an sich partitive Bedeutung haben, wie *certains, différents, divers, plusieurs;*

b) nach den Präpositionen *de* und *sans*, sowie nach *avec,* wenn dieses eine adverbiale Ergänzung bietet: une ville munie *de* provisions; *sans* succès; *avec* zèle. (Aber: il l'attendait avec *des* soldats — Quantitätsbezeichnung!);

c) nach *ni — ni* und *soit — soit*: La nature ne fait ni princes, ni riches, ni grands seigneurs. Soit crainte, soit ignorance, il ne me répondit pas;

d) nach *force* (Adv. = sehr viel): J'ai dévoré force moutons. (Lafontaine).

6. Ausgewählte Kapitel aus der analytischen Geometrie.

(Fortsetzung.)

Von Professor Karl Koeppner (Fiume).

II. Allgemeine Aufgaben über die gerade Linie.

1. Von parallelen Geraden. Wir denken uns zunächst die Gleichung der Geraden in der Normalform gegeben:[1]

$$x \cos\varphi + y \sin\varphi - p = 0.$$

Sind zwei Gerade parallel, so sind entweder für beide die Winkel φ gleich (wenn sie auf derselben Seite des Ursprunges liegen) oder sie unterscheiden sich um 180^0 voneinander (wenn die Geraden auf entgegengesetzten Seiten des Ursprunges liegen).

Im ersten Falle lauten die Gleichungen:

für die Gerade H: $x \cos\varphi + y \sin\varphi - p = 0,$

für die Gerade H_1: $x \cos\varphi + y \sin\varphi - p_1 = 0;$

im zweiten Falle für H: $x \cos\varphi + y \sin\varphi - p = 0,$

für H_1: $x \cos\varphi_1 + y \sin\varphi_1 - p_1 = 0,$

wobei jedoch $\varphi_1 = \varphi + 180^0$, also $\cos\varphi_1 = -\cos\varphi$, $\sin\varphi_1 = -\sin\varphi$, daher die Gleichung für H_1 auch auf die Form: $-x\cos\varphi - y\sin\varphi - p_1 = 0$ oder: $x\cos\varphi + y\sin\varphi + p_1 = 0$ gebracht werden kann. In beiden Fällen lassen sich die Gleichungen der parallelen Geraden so darstellen, daß sie in den beiden ersten Gliedern vollkommen (auch dem Vorzeichen nach) übereinstimmen und nur im dritten Gliede (dem sogenannten konstanten Gliede, da es keine der beiden Variablen x und y enthält) verschieden sind. Sind diese konstanten Glieder in beiden Gleichungen gleich bezeichnet, so deutet dies darauf hin, daß die vom Ursprung auf die Geraden gefällten Perpendikel (p, p_1) gleich gerichtet, im anderen Falle entgegengesetzt gerichtet sind. Wurde früher das vom Ursprung auf die Gerade gefällte Perpendikel p nach Hesses eigenem Vorgange stets absolut genommen, so wird es jetzt, wo die gegenseitige Lage zweier Geraden in Betracht kommt, nicht auffallen, daß hier die Größen p und p_1 als relative Größen erscheinen. Diese kleine Inkonsequenz, die gewiß nicht der Berechtigung entbehrt, bietet den

1) Eine durch die Hessesche Form bestimmte Gerade wollen wir immer mit H (H_1, H_2, ...) bezeichnen. Dieser Buchstabe soll aber auch eine abgekürzte Schreibweise für das Gleichungstrinom $x\cos\varphi + y\sin\varphi - p$ bedeuten, er soll also dieses Trinom identisch (Zeichen der Identität: $\equiv$) vertreten. Somit kann geschrieben werden: $H \equiv x\cos\varphi + y\sin\varphi - p = 0$. Diese sogenannte symbolische Bezeichnung hat zuerst Julius Plücker (1801—1868) eingeführt und durch sie wertvolle Sätze in anschaulicher Weise bewiesen.

Vorteil, den Abstand (P) zweier parallelen Geraden durch die einheitliche symbolische Formel:

$$P = H_1 - H$$

angeben zu können. Denn denken wir uns drei parallele Gerade H, H_1, H_2 (Fig. 3), von denen H und H_1 auf derselben, H_2 aber auf der entgegengesetzten Seite vom Ursprung liegen, so sind ihre Gleichungen:

$H \equiv x \cos \varphi + y \sin \varphi - p = 0,$

$H_1 \equiv x \cos \varphi + y \sin \varphi - p_1 = 0,$

$H_2 \equiv x \cos \varphi + y \sin \varphi + p_2 = 0.$

Der Abstand der Geraden H und H_1 ist

$$P_1 = p_1 - p,$$

jener der Geraden H und H_2 ist

$$P_2 = p_2 + p,$$

es ist also der Abstand P immer dadurch zu erhalten, daß man das Gleichungstrinom H von dem anderen (H_1 oder H_2) subtrahiert. Da auch P stets absolut zu nehmen ist, ist es gleichgültig, in welchem Sinne die Subtraktion erfolgt, ob $H - H_1$ oder $H_1 - H$; das möglicherweise auftretende —Zeichen wäre einfach wegzulassen.

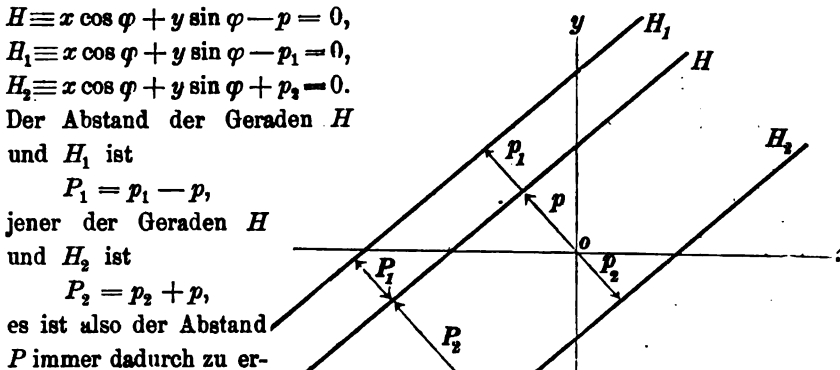


Fig. 3.

Aufgabe: Durch die Geraden $4x + 3y - 10 = 0$, $4x + 3y + 5 = 0$, $3x - 4y + 45 = 0$, $3x - 4y + 10 = 0$ ist ein Rechteck bestimmt. Wie groß ist dessen Fläche?

Auflösung: In der Hesseschen Form lauten die Gleichungen der Reihe nach (Fig. 4):

$H \equiv \frac{4}{5} x + \frac{3}{5} y - 2 = 0,$

$H_1 \equiv \frac{4}{5} x + \frac{3}{5} y + 1 = 0,$

daher ihr Abstand

$$h = H_1 - H = 3;$$

$H_2 \equiv -\frac{3}{5} x + \frac{4}{5} y - 9 = 0,$

$H_3 \equiv -\frac{3}{5} x + \frac{4}{5} y - 2 = 0,$

daher ihr Abstand $g = H_3 - H_2 = 7$, folglich die Fläche $f = g \cdot h = 21$ Flächeneinheiten.

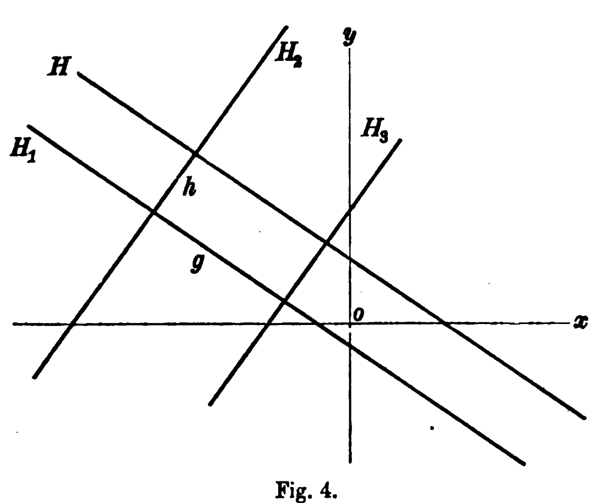


Fig. 4.

Anmerkung: Ob die parallelen Geraden auf derselben oder auf entgegengesetzten Seiten des Ursprunges liegen, erkennt man auch leicht aus der allgemeinen Gleichungsform $Ax + By + C = 0$ (symbolische Bezeichnung hierfür A, A_1, A_2 ...) oder aus der gewöhnlichen Form $y = mx + b$ (symbolische Bezeichnung G, G_1, G_2 ...), je nachdem die konstanten Glieder C, C_1 (oder b, b_1) gleich oder entgegengesetzt bezeichnet sind, was sich leicht aus der Bedeutung dieser Konstanten ergibt. Stellen wir für unseren Fall diese drei Gleichungsformen nebeneinander, so haben wir:

$$\left.\begin{array}{l} H \equiv \frac{4}{5}x + \frac{3}{5}y - 2 = 0,\ A \equiv 4x + 3y - 10 = 0,\ G: y = -\frac{4}{3}x + \frac{10}{3} \\ H_1 \equiv \frac{4}{5}x + \frac{3}{5}y + 1 = 0,\ A_1 \equiv 4x + 3y + 5 = 0,\ G_1: y = -\frac{4}{3}x - \frac{5}{3} \end{array}\right\} \text{parallel und auf entgegengesetzten Seiten des Ursprunges,}$$

$$\left.\begin{array}{l} H_2 \equiv -\frac{3}{5}x + \frac{4}{5}y - 9 = 0,\ A_2 \equiv 3x - 4y + 45 = 0,\ G_2: y = \frac{3}{4}x + \frac{45}{4} \\ H_3 \equiv -\frac{3}{5}x + \frac{4}{5}y - 2 = 0,\ A_3 \equiv 3x - 4y + 10 = 0,\ G_3: y = \frac{3}{4}x + \frac{10}{4} \end{array}\right\} \text{parallel und auf derselben Seite des Ursprunges.}$$

2. **Abstand eines Punktes von einer Geraden.** Wir denken uns eine Gerade in der Hesseschen Normalform gegeben und bezeichnen sie daher symbolisch mit H.

$$H \equiv x \cos\varphi + y \sin\varphi - p = 0.$$

Der Punkt M, dessen Abstand von H zu ermitteln sei, habe die gegebenen Koordinaten ξ, η. Wir legen durch M eine zu H parallele Gerade und bezeichnen sie, je nachdem der Punkt M die Lage M_1, M_2 oder M_3 einnimmt, mit H_1, H_2 oder H_3. Denn diese drei Fälle erschöpfen alle möglichen Lagen, die der Punkt M gegenüber der Geraden H haben kann. In der Lage M_1 und M_2 liegt er mit dem Ursprunge O des Koordinatensystems auf derselben Seite der Geraden H, so daß die

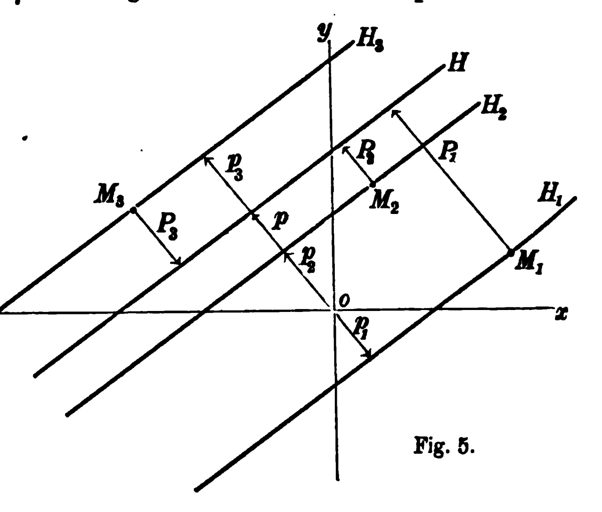


Fig. 5.

Abstände P_1, beziehungsweise P_2 mit dem vom Ursprung O auf die Gerade H gefällten Perpendikel p gleich gerichtet sind. In diesem Falle wollen wir den Abstand P des Punktes M von der Geraden H positiv rechnen. Liegen aber M (Lage M_3) und O auf entgegengesetzten Seiten der Geraden, so ist P_3 dem Perpendikel p entgegen gerichtet und deshalb negativ. Der Abstand P ist daher der Reihe nach gegeben (auch dem Vorzeichen nach) durch die Gleichungen:

$$P_1 = p + p_1, \quad P_2 = p - p_2, \quad P_3 = p - p_3.$$

(Der letzte Ausdruck wird, da $p_3 > p$, negativ.)

Die durch M gelegte Parallele hat nun nach dem früheren folgende Gleichung:

In der Lage $H_1 : x \cos \varphi + y \sin \varphi + p_1 = 0$
„ „ „ $H_2 : x \cos \varphi + y \sin \varphi - p_2 = 0$
„ „ „ $H_3 : x \cos \varphi + y \sin \varphi - p_3 = 0.$

Setzt man hierin für x und y die gegebenen Koordinaten des Punktes M, ξ und η, ein, die ja die Gleichung befriedigen müssen, da M ein Punkt der Geraden H_1 (beziehungsweise H_2, H_3) ist, so findet sich aus der ersten Gleichung: $p_1 = -\xi \cos \varphi - \eta \sin \varphi$, dagegen aus der zweiten und dritten Gleichung: $p_2 = \xi \cos \varphi + \eta \sin \varphi$ und ebenso: $p_3 = \xi \cos \varphi + \eta \sin \varphi$, wobei ξ, η die Koordinaten des gegebenen Punktes M einmal in der Lage M_1, dann in der Lage M_2 und endlich in der Lage M_3 vorstellen. Setzt man diese Werte für p_1, p_2, p_3 in den Gleichungen $P_1 = p + p_1$, $P_2 = p - p_2$, $P_3 = p - p_3$ ein, so ergibt sich für alle die gleiche Formel:

$$P = p - \xi \cos \varphi - \eta \sin \varphi = -(\xi \cos \varphi + \eta \sin \varphi - p),$$

d. h. der Abstand eines gegebenen Punktes M (ξ, η) von einer gegebenen Geraden H wird gefunden, wenn man in dem Hesseschen Gleichungstrinom für die laufenden Koordinaten x, y die gegebenen Koordinaten ξ, η einsetzt und das Trinom mit dem entgegengesetzten Zeichen versieht.

Beispiel: Wie groß ist der Abstand des Punktes M (5,5) von der Geraden $4x + 3y - 10 = 0$?

Auflösung: Auf die Normalform gebracht, lautet die Gleichung:

$$\frac{4x}{5} + \frac{3y}{5} - \frac{10}{5} = 0, \text{ daher ist}$$

$$P = -\left(\frac{4 \cdot 5}{5} + \frac{3 \cdot 5}{5} - \frac{10}{5}\right) = -5.$$

Anmerkung: Da der Abstand P negativ ist, so folgt daraus, daß der Punkt M und der Ursprung O auf entgegengesetzten Seiten der Geraden liegen.

3. Die Gleichung der Winkelsymmetrale. Sind zwei sich schneidende Gerade in der Normalform gegeben:

$$H_1 \equiv x \cos \varphi_1 + y \sin \varphi_1 - p_1 = 0$$
$$H_2 \equiv x \cos \varphi_2 + y \sin \varphi_2 - p_2 = 0,$$

so wird der Abstand P eines Punkes M von der Geraden H_1 oder H_2 nach dem vorigen gegeben sein durch $-H_1$ oder $-H_2$, sofern man nur in H die laufenden Koordinaten x, y ersetzt durch die gegebenen Koordinaten des Punktes M. Und dabei wird $-H$ in allen jenen Fällen positiv ausfallen, wo der Punkt M mit dem Ursprung O auf derselben Seite der Geraden H

liegt, dagegen negativ, wenn M und O auf entgegengesetzten Seiten von H liegen. Ist nun M ein Punkt der Winkelsymmetrale des von H_1 und H_2

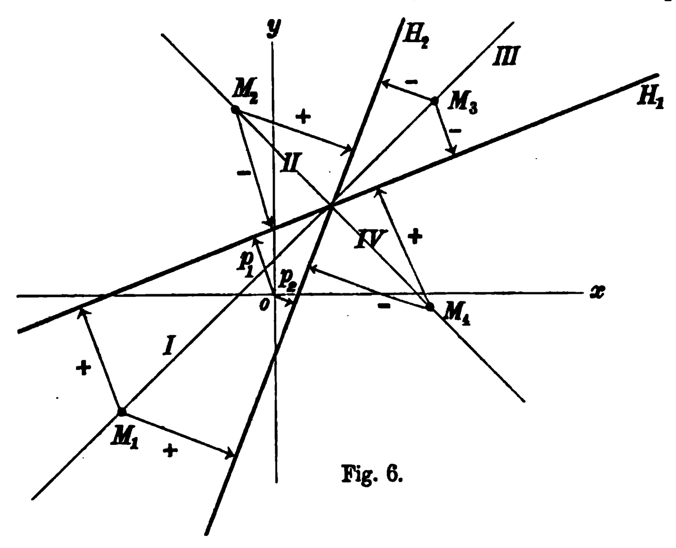


Fig. 6.

gebildeten Winkels, so sind seine Abstände von beiden Geraden dem absoluten Werte nach wohl immer gleich, dem Vorzeichen nach jedoch nur dort, wo der Punkt M und der Ursprung O in bezug auf beide Gerade die analoge Lage haben. So sind im Winkelraume I, der den Ursprung enthält, beide Abstände positiv, da M_1 mit O auf derselben Seite von H_1 sowohl als von H_2 gelegen ist. Im Winkelraume III (dem Scheitelwinkel des vorigen) sind beide Abstände negativ, in diesen beiden Fällen daher die Differenz der Abstände $H_1 - H_2 = 0$.

Diese Gleichung gilt für jeden Punkt M derjenigen Geraden, welche den, den Ursprung enthaltenden Winkel (samt seinem zugehörigen Scheitelwinkel) halbiert. Daher kann man hierin die bestimmten Koordinaten des Punktes M (M_1, M_3) durch die laufenden Koordinaten der durch M_1 und M_3 gehenden Geraden ersetzen und hat somit in

$$H_1 - H_2 = 0$$

die Gleichung dieser Winkelsymmetrale. In ähnlicher Weise läßt sich zeigen, daß im Winkelraume II und im zugehörigen Scheitelwinkelraume IV die von M_2 (M_4) auf die Geraden H_1 und H_2 gefällten Normalen entgegengesetzt bezeichnet sind, so daß für jeden Punkt der durch M_2 und M_4 gehenden Winkelsymmetrale die Summe der Abstände $H_1 + H_2$ gleich Null ist.

Somit ist

$$H_1 + H_2 = 0$$

die Gleichung dieser zweiten Winkelsymmetrale.

Beispiel: $A_1 \equiv 4x + 3y - 10 = 0$, $A_2 \equiv 5x - 12y + 13 = 0$.
Auf die Normalform gebracht, lauten diese Gleichungen:

$$H_1 \equiv \frac{4x}{5} + \frac{3y}{5} - 2 = 0, \quad H_2 \equiv -\frac{5x}{13} + \frac{12y}{13} - 1 = 0.$$

Erste Winkelsymmetrale:

$$H_1 - H_2 \equiv \frac{4x}{5} + \frac{3y}{5} - 2 - \left(-\frac{5x}{13} + \frac{12y}{13} - 1\right) = 0 \text{ oder: } 77x - 21y - 65 = 0.$$

Zweite Winkelsymmetrale:

$$H_1 + H_2 \equiv \frac{4x}{5} + \frac{3y}{5} - 2 + \left(-\frac{5x}{13} + \frac{12y}{13} - 1\right) = 0 \text{ oder: } 9x + 33y - 65 = 0.$$

(Fortsetzung folgt.)

---

7. Die chemischen Gleichungen im chemischen Anfangsunterricht.

Von Oberlehrer Dr. M. Heidrich (Halle a. S.).

Im chemischen Unterrichte kommt es stets auf die denkende Verarbeitung subjektiver Beobachtungen an. Da aber die Anschauung der Natur dem Schüler nur physikalische Erscheinungen und Vorgänge zeigt, keineswegs ohne weiteres über deren Ursprung Aufschluß gibt, so muß es zweifellos die Aufgabe des chemischen, namentlich des chemischen Anfangsunterrichtes sein, den Erfahrungskreis des Schülers hinsichtlich der Eigenschaften der Stoffe, der chemischen Vorgänge und ihrer Gesetzmäßigkeiten zu erweitern, um ihm dadurch eine möglichst einheitliche Naturbeobachtung auf physikalisch-chemischer Grundlage zu ermöglichen. Zur Erreichung dieses ebenso hohen wie erstrebenswerten Zieles bedient sich der chemische Unterricht eines wichtigen, ja sogar ganz unentbehrlichen Hilfsmittels, des Experimentes. Soll dieses aber mit sicherer Gewähr als Hilfsmittel im Bilden chemischer Anschauungen und nicht nur als Schaustück der Unterhaltung dienen, so muß es sich der Lehrer vor allem angelegen sein lassen, durch ein dialogisch entwickelndes Unterrichtsverfahren Beobachtungs- und Denkvermögen der Schüler möglichst in Anspruch zu nehmen, damit nach Klarstellung des Unterrichtszieles vor dem Experiment die an die selbständige Beobachtung sich anschließenden Schlußfolgerungen soweit als nur irgend möglich selbständig gezogen werden können. Dann erhält jenes inhaltsreiche Wort des Comenius eine erhöhte Bedeutung: „Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten.“ Der Schüler nimmt nämlich nicht bloße Worte auf, denen die Anschauungen fehlen, und erhält gleichzeitig einen Einblick in die ihm bisher verschlossene Atomwelt. Es wird ihm ermöglicht, „mit den körperlichen Augen etwas zu beobachten, was

streng genommen nur das geistige sieht".[1] Sind erst einmal klare chemische Anschauungen vorhanden, dann ist es auch verhältnismäßig leicht, durch Verknüpfung der gewonnenen Vorstellungen von den Eigenschaften der Stoffe, chemische Gesetzmäßigkeiten abzuleiten, kausale Beziehungen chemischer Vorgänge aufzufinden und zwar in einer Weise, daß sich dabei der Schüler selbst als „Forscher" beteiligen kann: durch Aufstellung einer sich im Laufe des Unterrichts ergebenden Frage wird zunächst der Wissenstrieb der Schüler belebt, durch gewissermaßen „selbständiges Erfinden" und wenn möglich auch Aufbauen des nötigen Apparates gesteigert und endlich durch das Ergebnis des Experimentes und Lösung der gestellten Aufgabe befriedigt.

Nach dem Gesagten ist das Experiment Ausgangs- und Mittelpunkt des chemischen Schulunterrichts. Erst dann, wenn hierdurch klare chemische Vorstellungen im Schüler erweckt worden sind, können die gewonnenen Anschauungen weiter vertieft, die inneren Beziehungen der Atome zueinander durch chemische Formeln, die während eines Versuches sich abspielenden inneren, chemischen Vorgänge durch Gleichungen wirklich veranschaulicht werden. Beide Hilfsmittel sind also weiter nichts als Anschauungsbilder, die über die Eigenschaften und Gewichtsmengen von Stoffen und die an diesen langsam oder schnell vor sich gehenden Veränderungen Aufschluß geben.

Im Interesse der Selbsttätigkeit der Schüler kann daher nicht genug vor einer verfrühten Anwendung dieser rein chemischen Hilfsmittel gewarnt werden. Jedenfalls würde derjenige Lehrer den Zweck dieser Veranschaulichungsmittel ganz und gar verkennen, der Formeln und Gleichungen gedächtnismäßig auswendig lernen ließe. In welcher Weise sie ihren wirklichen Zweck im Unterricht erfüllen, mögen einige Beispiele aus dem chemischen Anfangsunterrichte zeigen.

Ist z. B. dem Schüler experimentell bewiesen worden, daß man aus Zink und verdünnter Schwefelsäure Wasserstoff erhält, und das gereinigte Zinksulfat nach Verdampfen der überschüssigen Säure und zweimaligem Umkristallisieren gezeigt worden, so schreitet man zunächst zur Aufstellung folgender Wortgleichung:

Ia Zink + Schwefelsäure = Wasserstoff + $\underbrace{\text{Zink Schwefelsäurerest}}$

[Schwefelsäurerest = Schwefelsäure — Wasserstoff].

Die meisten Schüler vermögen eine derartig einfache Gleichung von selbst zu finden, wenn sie darauf aufmerksam gemacht worden sind, daß

1) R. Arendt, Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie, 1895, S. 37.

den mathematischen Gleichungen entsprechend auf die linke Seite die Ausgangs-, auf die rechte Seite die Entstehungsprodukte verzeichnet werden.

Ferner ist die experimentelle Entscheidung von Wichtigkeit, ob der Gleichung Ia eine allgemeine Gesetzmäßigkeit zugrunde liegt, ob man bei der Darstellung von Wasserstoff lediglich auf Zink und Schwefelsäure angewiesen ist. Auf Grund zweier neuer Versuche mit Zink und verdünnter Salzsäure, Eisen und verdünnter Schwefelsäure gelangt der Schüler zu den Ia analogen Gleichungen:

$$\text{Ib Zink} + \text{Salzsäure} = \text{Wasserstoff} + \underbrace{\text{Zink Salzsäurerest}}$$

$$[\text{Salzsäurerest} = \text{Salzsäure} - \text{Wasserstoff}].$$

$$\text{Ic Eisen} + \text{Schwefelsäure} = \text{Wasserstoff} + \underbrace{\text{Eisen Schwefelsäurerest}}.$$

Nach Mitteilung des Lehrers, daß alle in Säuren lösliche Metalle Wasserstoff ergeben, folgt schließlich durch Verallgemeinerung der drei Gleichungen Ia—c die allgemeine Darstellungsgleichung für Wasserstoff aus Metallen und Säuren:

$$\text{I. Metall} + \text{Säure} = \text{Wasserstoff} + \underbrace{\text{Metall Säurerest}}$$

$$[\text{Säurerest} = \text{Säure} - \text{Wasserstoff}].$$

Wird dann dem Schüler gesagt, daß Verbindungen aus Metallen und Säureresten ganz allgemein Salze genannt werden, so findet er sehr leicht auch die Namen für die in den Gleichungrn Ia—c vorkommenden Salze: Ia schwefelsaures Zink, Ib salzsaures Zink, Ic schwefelsaures Eisen und kann sie an den betreffenden Stellen der Gleichungen einfügen. Außerdem vermag er jetzt fast selbständig die Definition für Säuren aufzustellen: Säuren sind Wasserstoffverbindungen, in denen der Wasserstoff (ganz oder teilweise)[1] durch Metalle unter Bildung von Salzen ersetzt werden kann. Daß die Säuren auch noch die Eigenschaft besitzen, blaues Lackmus zu röten, davon hat sich der Schüler selbst im Unterricht wiederholt überzeugen können. Wie wichtig die Kenntnis des jeder Gleichung zugrunde liegenden Sinnes ist, erkennt er bald bei der Aufstellung der Gleichungen für die Bildung des Wasserstoffs aus Metallen und Wasser.

Die hier in Betracht kommenden Gleichungen entsprechen nämlich cum grano salis den Gleichungen I:

$$\text{IIa Natrium} + \text{Wasser} = \text{Wasserstoff} + \underbrace{\text{Natrium Wasserrest}}$$

$$[\text{Wasserrest} = \text{Wasser} - \text{Wasserstoff}].$$

$$\text{IIb Kalium} + \text{Wasser} = \text{Wasserstoff} + \underbrace{\text{Kalium Wasserrest}}.$$

$$\text{IIc Kalzium} + \text{Wasser} = \text{Wasserstoff} + \underbrace{\text{Kalzium Wasserrest}}.$$

1) Dahin ist die Definition später zu ergänzen.

Durch entsprechende Verallgemeinerung folgt:

II (viele Metalle) Metall + Wasser = Wasserstoff + $\underbrace{\text{Metall Wasserrest}}_{\text{Basen.}}$

Die Eigentümlichkeit dieser Basen, Lackmus zu bläuen, lernt der Schüler wiederum durch eigenhändig auszuführende Experimente kennen.

Bereits die Wortgleichungen I und II ergeben, daß bei einer derartigen Behandlung chemischer Gleichungen die Bezeichnung der Chemie als Schule der induktiven Logik durchaus zu ihrem Rechte kommt.

Erst viel später, wenn die Begriffe Atom und Molekül, das Gesetz der konstanten Verbindungsgewichte und die Wertigkeit im fortschreitenden Unterricht völlig klar gestellt sind, gelangen absolut chemische Formeln und Gleichungen zur Anwendung. Selbst die Kenntnis und der experimentelle Nachweis des Avogadroschen Gesetzes (Regel) in einfacher Weise, etwa wie ihn Ostwald[1] in seiner Schule der Chemie angibt, bleibe dem Untersekundaner nicht vorbehalten. Jedenfalls hat er die so wichtige Folgerung dieses Gesetzes, daß die Atome gasförmiger Elemente gewöhnlich nicht für sich allein, sondern nur in Form ihrer Moleküle auftreten, bei allen Gleichungen in Anwendung zu bringen und zwar aus zwei Gründen: 1. ist die Kenntnis eines Gesetzes für den Schüler ziemlich wertlos, wenn er es nicht konsequent anzuwenden versteht und 2. wird ihm in den Molekulargleichungen der Zusammenhang zwischen Quantität und Volumen gleichzeitig vergegenwärtigt, sofern gasförmige Elemente und Verbindungen in Frage kommen. Z. B. ersieht der Schüler aus der Molekulargleichung für die Bildung des Wasserdampfes durch den elektrischen Funken: $2H_2 + O_2 = 2H_2O$, daß aus 2 Volumen Wasserstoff und 1 Volumen Sauerstoff 2 Volumen Wasserdampf entstehen. Sollte indessen einmal infolge zu großer Koeffizienten in den oberen Klassen die Aufstellung einer Molekulargleichung zu umständlich werden, so müßte doch der Schüler etwa durch eine eckige Klammer um ein gasförmiges Element z. B. [O] wenigstens andeuten, daß er sich jenes so wichtigen Gesetzes erinnert und an der nicht ganz korrekten Formulierung der Gleichung Anstoß genommen hat. Trotz der genannten Vorzüge sind die Molekulargleichungen auch in neueren Lehrbüchern selbst nach Mitteilung des Avogadroschen Gesetzes nicht konsequent zur Durchführung gelangt. Ja, man findet noch direkt falsche Gleichungen wie:

$$KClO_3 = KCl + O_3 \text{ (!)}.$$

Demgegenüber ist es sehr erfreulich, daß z. B. in dem auch sonst so gewissenhaft und übersichtlich bearbeiteten Lehrbuch der Chemie und

1) W. Ostwald, Die Schule der Chemie, 1904, II. Teil, S. 108f.

Mineralogie von Henniger[1] fast ausschließlich Molekulargleichungen zu finden sind.

Bei der Aufstellung chemischer Gleichungen werden, wenn irgend möglich, die Formeln so geschrieben, daß die Wertigkeit der Atome über jedem Atom in römischen Ziffern angedeutet wird. Der Vorzug dieser Schreibweise für den chemischen Anfangsunterricht beruht darauf, daß die Schüler nach Mitteilung der Wertigkeit der Atome durch den Lehrer fast alle Verbindungen leicht zu formulieren imstande sind. Handelt es sich z. B. um die Feststellung der Formel für Phosphorpentoxyd, so genügt die Angabe der Wertigkeit für Phosphor und Sauerstoff: $\overset{V}{P}\,\overset{II}{O}$, und der Schüler gelangt durch Gleichsetzung der beiden an sich verschiedenen Wertigkeiten zur Formel:

$$\overset{V}{P}_2\,\overset{II}{O}_5.$$

In der soeben angegebenen Weise ersetzt der Schüler in den Gleichungen I und II die Worte durch Formeln. Erst nachdem er sich von der Gleichheit der Summe der Atome auf beiden Seiten überzeugt hat, fügt er das Gleichheitszeichen dazwischen:

$$\text{Ia}\quad \overset{II}{Zn} + \overset{I}{H}_2SO_4 = \overset{I}{H}_2 + \overset{II}{Zn}SO_4$$

$$\text{Ib}\quad \overset{II}{Zn} + 2\,\overset{I}{H}\overset{I}{Cl} = \overset{I}{H}_2 + \overset{II}{Zn}\overset{I}{Cl}_2$$

$$\text{Ic}\quad \overset{II}{Fe} + \overset{I}{H}_2SO_4 = \overset{I}{H}_2 + \overset{II}{Fe}SO_4$$

$$\text{IIa}\quad 2\,\overset{I}{Na} + 2\,\overset{I}{H}\overset{I}{(OH)} = \overset{I}{H}_2 + 2\,\overset{I}{Na}\overset{I}{(OH)}$$

$$\text{IIb}\quad 2\,\overset{I}{K} + 2\,\overset{I}{H}\overset{I}{(OH)} = \overset{I}{H}_2 + 2\,\overset{I}{K}\overset{I}{(OH)}$$

$$\text{IIc}\quad \overset{II}{Ca} + 2\,\overset{I}{H}\overset{I}{(OH)} = \overset{I}{H}_2 + \overset{II}{Ca}\overset{I}{(OH)}_2$$

Im Anschluß an die Gleichungen II wird die Definition für Basen vervollständigt: Basen sind Verbindungen von Metallen und soviel Hydroxyl-$\overset{I}{(OH)}$gruppen, als die Metalle Valenzen besitzen.

Daß man sich bei den Gleichungen zur Erhöhung der Anschaulichkeit mit Vorteil der bunten Kreide bedienen kann, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Durch eine derartige Behandlung chemischer Gleichungen wird dem Schüler selbst nahe gelegt, wie unzweckmäßig es ist, Formeln und Gleichungen mechanisch auswendig zu lernen. Versteht er es doch recht bald, Formeln durch Kenntnis der Wertigkeit der Atome, die er sich ganz allmählich im Unterricht selbst aneignet, selbständig zu bilden und die jeder Gleichung

1) Dr. K. A. Henniger, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie, Stuttgart und Berlin, 1907, 3. Aufl.

zugrunde liegende Gesetzmäßigkeit jederzeit selbständig abzuleiten. Frühzeitig genug ist es ja dem Schüler eingeprägt worden, daß gerade das Prinzipielle einer Gleichung für wirklich chemische Kenntnisse bei weitem wichtiger als das wertlose Auswendiglernen bestimmter chemischer Formeln und Gleichungen ist. So wird es ihm keineswegs schwer, die Bildung von Chlorwasserstoff, Fluorwasserstoff, Schwefelwasserstoff und Salpetersäure auf die gleiche Gesetzmäßigkeit zurückzuführen. Bei der Darstellung des Chlorwasserstoffs hat er nämlich erkannt, daß man hierbei von einem Salze des leichtflüchtigen Chlorwasserstoffs ausgeht und darauf eine schwerer flüchtige Säure, Schwefelsäure, einwirken läßt. Man erhält dann neben einem Salze der Schwefelsäure den Chlorwasserstoff:

$$\text{III}\quad 2\overset{I}{Na}\overset{I}{Cl} + \overset{I}{H_2}SO_4 = 2\overset{I}{H}\overset{I}{Cl} + \overset{I}{Na_2}SO_4.$$

Durch Verallgemeinerung des erwähnten Gedankenganges gelangt dann der Schüler zu den Darstellungsgleichungen für Fluorwasserstoff, Schwefelwasserstoff und Salpetersäure:

$$\text{IV}\quad \overset{II}{Ca}\overset{I}{F_2} + \overset{I}{H_2}SO_4 = 2\overset{I}{H}\overset{I}{F} + \overset{II}{Ca}SO_4$$

$$\text{V}\quad \overset{II}{Fe}S + \overset{I}{H_2}SO_4 = \overset{I}{H_2}S + \overset{II}{Fe}SO_4$$

$$\text{VI}\quad \overset{I}{Na}NO_3 + \overset{I}{H}\overset{I}{H}SO_4 = \overset{I}{H}NO_3 + \overset{I}{Na}\overset{I}{H}SO_4$$

Allerdings müßte bei der Aufstellung der Gleichung VI darauf aufmerksam gemacht werden, daß man bei der Verwendung von 2 Molekülen $NaNO_3$ stärker erhitzen müßte, wodurch man neben Na_2SO_4 rote rauchende Salpetersäure erhält, da ein großer Teil der Salpetersäure schon beim Erhitzen auf ca. 260° in Wasser, Stickstoffdioxyd und Sauerstoff zerfällt. Außerdem bietet sich hier eine gute Gelegenheit[1], die Definition der Säuren zu erweitern: Säuren sind Wasserstoffverbindungen, in denen der Wasserstoff ganz oder teilweise durch Metalle unter Bildung von neutralen oder sauren Salzen ersetzt werden kann.

Ähnlich erfolgt schließlich auch die Darstellung von Ammoniak: Man geht von einem Salze des leichtflüchtigen Ammoniaks aus und läßt darauf eine schwerer flüchtige Base einwirken. Man erhält dann Ammoniak und außer Wasser das Salz der schwerer flüchtigen Base:

$$\text{VII}\quad \overset{I}{(NH_4)}\underbrace{\overset{I}{Cl} + \overset{I}{Na}}\overset{I}{(OH)} = \overset{I}{(NH_4)}\overset{I}{(OH)}\text{[2]} + \overset{I}{Na}\overset{I}{Cl} = \overset{III}{N}\overset{I}{H_3} + \overset{I}{Na}\overset{I}{Cl} + \overset{I}{H_2}\overset{II}{O}$$

$$\text{VIII}\quad 2\overset{I}{(NH_4)}\underbrace{\overset{I}{Cl} + \overset{II}{Ca}}\overset{I}{(OH)_2} = 2\overset{I}{(NH_4)}\overset{I}{(OH)} + \overset{II}{Ca}\overset{I}{Cl_2} = 2\overset{III}{N}\overset{I}{H_3} + \overset{II}{Ca}\overset{I}{Cl_2} + 2\overset{I}{H_2}\overset{II}{O}$$

1) Die Darstellung saurer Salze ist selbstverständlich zuvor experimentell auszuführen.

2) NH_4OH nur in Lösung bekannt.

Gerade die Gleichung VIII kann mechanisch die Gleichung VII auswendig lernende Schüler von der Wertlosigkeit ihrer mühevollen Arbeit überzeugen.

Die in der angegebenen Weise im Unterrichte gewonnenen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern, dazu bieten die an Oberrealschulen von Obersekunda ab obligatorischen praktischen Übungen die beste Gelegenheit. Indessen sind bereits in Untersekunda praktische Übungen während des Unterrichts, etwa bei Wiederholungen des Pensums, sehr wohl am Platze. Nur müssen die Schüler stets dazu angehalten werden, über den Gang ihrer Arbeiten durch Formeln, Gleichungen und stöchiometrische Rechnungen sich selbst und dem Lehrer Rechenschaft abzulegen. Außerdem werden durch eigenes Experimentieren und Beobachten auch schon teilweise oder ganz verloren gegangene Vorstellungen erneuert, ja sogar Bedingungen ermittelt, die vom Schüler bisher nicht genügend beachtet wurden, aber doch für das Gelingen des Experimentes wichtig sind.

So spielen allenthalben Experimente und im Anschlusse daran chemische Formeln und Gleichungen eine höchst wichtige Rolle. Von ihrer methodischen Behandlung ist der erziehliche Wert des gesamten chemischen Unterrichts abhängig. Häufig genug wird aber leider das anfangs allgemein große Interesse für die Chemie durch den verwünschten Verbalismus und didaktischen Materialismus erstickt. Hierdurch wird in der Schule wie auch außerhalb der Schule die falsche Ansicht erweckt, daß das Studium der Chemie das Gedächtnis in höherem Maße als andere Unterrichtsfächer beanspruche. Dagegen sei das Leitmotiv des chemischen Unterrichts Beschränkung des Stoffes und des Comenius Wort: „Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten“.

Aus der Arbeit

der

Gymnasialseminare.

8. Aus der Praxis der Seminarsitzungen.

Von Gymnasialdirektor Guhrauer (Wittenberg).

Daß es wünschenswert, ja geboten sei, die Kandidaten auch in den Sitzungen des Seminars möglichst zur Selbsttätigkeit zu bringen, darüber sind wir wohl alle einig. Die jungen Leute haben sich jahrelang in den Universitäts-Kollegien empfangend und hörend verhalten; das Seminarjahr soll ihnen nach allen Richtungen Gelegenheit bieten, selber zu leisten und zu handeln. Das geschieht in den Sitzungen wohl überall, zunächst bei der Besprechung der Probelektionen. Es wird wohl kaum ein Seminarleiter an die Stelle einer solchen Besprechung einen kritischen Vortrag seinerseits setzen. Vielmehr berichtet erst der Kandidat selbst, der die Lektion gegeben hat, sodann ein zweiter, für die Lektion zum Rezensenten bestellter Kandidat, dann vielleicht noch andere Kandidaten und zuletzt ergänzend und zusammenfassend der Direktor. Diese Besprechungen gestalten sich oft sehr anregend und lebhaft; sie sind, das wissen wir alle, am allermeisten dazu geeignet, Urteil und Erfahrung der jungen Leute in didaktischen Dingen zu mehren.

Es füllt aber die Besprechung zweier oder dreier gemeinsam gehörter Probelektionen die Sitzung keineswegs aus. Auch werden bei dieser Gelegenheit ja didaktische und pädagogische Fragen nicht in methodischer Ordnung, sondern in der Reihenfolge besprochen, wie sie die gerade gehörten Unterrichtsstunden und vor allem die in ihnen gemachten Fehler notwendig machen. Man wird also nicht unterlassen können, „die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen und insbesondere auf das Unterrichtsverfahren“ auch noch in anderer Weise und in mehr methodischer Folge den Kandidaten nahe zu bringen. Das kann geschehen a) durch Vorträge des Leiters, b) durch Referate der Kandidaten und deren Besprechung, c) durch beides. Ich wähle den dritten Weg. Ich mag nicht darauf verzichten, zu meinen Kandidaten auch als ihr Lehrer eindringlich zu reden, sie für ihren künftigen Beruf nach Kräften zu begeistern, sie über ihr Verhältnis zu den Schülern aufzuklären. Ich bemühe mich ja, auch diese freien Vorträge mehr zu „Übungen“ zu gestalten, indem ich, so oft

sich Gelegenheit bietet, die Kandidaten veranlasse, ihr Urteil über vorliegende Einzelfragen auszusprechen; aber in der Hauptsache bin ich hierbei doch der Gebende. Und zwar beginne ich mit allgemeinen Fragen der Erziehung und Lehrkunst und folge dabei der vorzüglichen „Praktischen Pädagogik" von A. Matthias. Es dürften auch die Kandidaten am Beginn des Seminarjahrs solchen Fragen mehr Interesse und mehr Verständnis entgegenbringen, als den Fragen der speziellen Didaktik, die ihnen erst wichtig werden, wenn sie selbst schon Unterrichtsversuche gemacht haben. Und wie wir unseren Schülern gegenüber unsere Hauptaufgabe nicht darin sehen, ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, sondern sie zu tüchtigen, wackeren Männern heranzubilden, so ist auch des Seminarleiters vornehmste Pflicht nicht in erster Reihe, die Kandidaten möglichst tief in die didaktische Technik einzuführen, sondern aus ihnen pädagogisch einsichtige, wohlwollende Erzieher der Jugend zu machen, die die Jugend lieben und einigermaßen verstehen gelernt haben. „Wundern Sie sich nicht, wenn die Jungen Fehler und Dummheiten machen, wundern Sie sich vielmehr, wenn sie keine machen!" Wenn ich so etwas den Kandidaten sage, so lächeln sie mich an, als wollten sie sagen: „'s ist wohl nicht möglich!" „Schülermoral ist Kriegsmoral und Notwehrmoral. Bemühen Sie sich, den Schülern persönlich nahe zu kommen und ihr Vertrauen zu gewinnen, damit Sie so das durch die natürlichen Verhältnisse gegebene Kriegsverhältnis zwischen Schüler und Lehrer, soweit das möglich ist, in ein Friedens- und Freundschaftsverhältnis verwandeln!" „Wer nicht imstande ist, für einen netten Sextaner etwas zu empfinden, was der Liebe wenigstens nahe kommt, der sollte alles andere eher werden als Schulmeister!" „Jeder Lehrer hat die Schüler, die er verdient." „Wer nicht bei der Behandlung der Schüler unausgesetzt seiner eigenen Schülerzeit sich zu erinnern vermag, wird jugendliche Art nicht richtig beurteilen können." „Ein Lehrer, der Autorität besitzt und seine Klasse voll beherrscht, hat das schöne Vorrecht, nachsichtig zu sein." „Lieber sich zwanzigmal täuschen lassen, als einmal einen Unschuldigen bestrafen." Solche und ähnliche Grundsätze sind es, die ich nicht einmal, sondern immer und immer wieder den Kandidaten predige, im wahren Sinne dieses Wortes, damit sie nicht mißmutige und mißtrauische, sondern vertrauensvolle, frohe und glückliche Lehrer werden. Und so verfahren ja sicherlich alle Seminarleiter.

Aber, wie gesagt, die spezielle Didaktik wird nicht etwa vernachlässigt. Im zweiten Halbjahr komme ich dazu, auch unterrichtliche Fragen im engeren Sinne des Wortes in methodischer Folge zu behandeln. Und zwar halte ich für praktischer, hierbei die einzelnen Unterrichtsfächer nacheinander zu besprechen, als, wie Oskar Jaeger in seinem köstlichen Buche

„Lehrkunst und Lehrhandwerk" tut, die Reihenfolge der Klassen zum principium divisionis zu machen. Doch das ist Nebensache.

Gehört nun das erste Drittel der zweistündigen Seminarsitzung der Verhandlung über die Probelektionen, das letzte Drittel meinem Vortrage, so ist das zweite Drittel für die Referate der Kandidaten bestimmt; und über diese möchte ich gern noch ein besonderes Wort sagen. Ich möchte nämlich empfehlen, die Kandidaten außer den mündlichen auch einige schriftliche Referate anfertigen zu lassen. Meine Kandidaten müssen von jeher, abgesehen von der Schlußarbeit, etwa je drei schriftliche Referate im Laufe des Seminarjahres liefern. Zu dieser Forderung komme ich durch folgende Erwägungen: Was der Seminarist während seines Seminarjahres zu leisten hat, das nimmt nicht entfernt seine ganze Kraft in Anspruch. Und das ist auch ganz gut so. Ich pflege meinen jungen Herren dieses ihr Seminarjahr als eine Art zweiter Muluszeit zu bezeichnen, während deren sie — normale Verhältnisse vorausgesetzt — Zeit und Behagen haben, ihre Allgemeinausbildung nach den verschiedensten Richtungen zu fördern. Die Lehrerbibliothek steht ihnen natürlich zur Verfügung. Aber andrerseits müssen wir doch dafür sorgen, daß den Kandidaten das Seminar mit seinen Aufgaben nicht als eine quantité négligeable erscheint. Zwei bis drei Stunden wöchentlich geben und alle sechs Wochen einmal über 50 Seiten aus Schraders Erziehungslehre oder über eine kleinere pädagogische Schrift mündlich einen kurzen Bericht erstatten, das ist doch etwas wenig verlangt. Die jungen Leute neigen ohnehin dazu, der Seminarausbildung für ihren späteren Beruf einen mehr dekorativen Wert zuzuschreiben. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Witz sich selber vor!" Es ist schon viel gewonnen, wenn sie durch das Seminarjahr von diesem Irrtum geheilt werden. Und so scheint es mir wünschenswert, daß ihnen außer ihren Unterrichtsversuchen und neben mündlichen Referaten, die nicht fortfallen sollen, auch noch einige größere Aufgaben gestellt werden, die ernsten Fleiß, eigenes Studium und eigenes Urteil verlangen. Über Gelesenes berichten kann jeder ordentliche Primaner; dazu braucht man keine Seminarkandidaten. Solche Berichte sollen ja auch wohl nur die Unterlage zu einer Besprechung bieten. Soll aber der Kandidat dazu geführt werden, die pädagogische Literatur etwas eingehender kennen zu lernen und verständig zu benutzen, so müssen ihm schwierigere Themata gestellt werden. Solche Themata in freier Rede zu behandeln, dürfte für den Anfänger ziemlich schwer und auch deshalb nicht fruchtbringend genug sein, weil ja die übrigen Kandidaten nicht entsprechend vorbereitet in die Sitzung kommen. Es gibt aber auch Aufgaben, die sich in bloß mündlicher Verhandlung kaum lösen lassen, deren Lösung aber dem Bearbeiter großen Nutzen bringt. So

z. B. die Aufgaben, die Darstellung eines und desselben Unterrichsstoffes in verschiedenen Lehrbüchern zu vergleichen und zu beurteilen. Solche Themata sind z. B.:

Die Darstellung der lateinischen Deklination in den Grammatiken von Schmalz-Wagner, Ziemer und Ellendt.

Die Darstellung der Kreislehre in den Lehrbüchern von Kambly, Spiecker und Hercher.

Die Darstellung der französischen Moduslehre in den Grammatiken von Plattner, Börner und Plötz-Kares und so fort.

Man wird möglichst verschieden angelegte Lehrbücher zur Vergleichung wählen; die Seminarbibliothek muß mit Schulbüchern aller Art reich ausgestattet sein. Wie belehrend solche Arbeit sein muß, bedarf keines Beweises. Die Kandidaten neigen anfangs dazu, Einzelheiten scharf und schroff zu kritisieren. Das gewöhnt man ihnen bald ab. Es ist mir vorgekommen, daß ein Kandidat an der Behandlung der französischen Pronomina in drei Grammatiken ziemlich viel auszusetzen hatte. Ich stellte ihm daher die Aufgabe, seinerseits eine bessere Darstellung zu bieten. Und siehe da! Seine Behandlung des betreffenden Stoffes war, auch nach dem Urteil beider Fachlehrer, wirklich besser als die vorliegenden.

Auch die Vergleichung bestimmter Kapitel in den drei Lehrplänen von 1882, 1892 und 1901 ist sehr lehrreich und läßt sich schlecht mündlich frei behandeln. So gab ich z. B. das Thema „Der Religionsunterricht in den Klassen VI bis U III in den Lehrplänen von 1882 und 1901“, oder „Welche Veränderungen bringen die Lehrpläne von 1901 gegenüber denen von 1892 für den französischen Unterricht in IV bis U II?“ Vielleicht darf ich noch einige andere Themata mitteilen, die ich zur schriftlichen Bearbeitung gegeben habe:

Umfang und Art der Behandlung der Weltgeschichte von Augustus bis zur Völkerwanderung in U III.

Beurteilung dreier kommentierter Schulausgaben von Caesars bellum Gallicum.

Ist Dickens Christmas Carol zur Schullektüre geeignet? Für welche Klassen und in welcher Ausgabe?

Die Verwendung des Ehrgefühls des Zöglings in der Erziehung von Comenius bis zu den Philanthropinisten.

Hausmittel zur Erregung und Erhaltung der Aufmerksamkeit (auch zu bloß mündlichem Referat geeignet).

Welche Stücke des sogenannten klassischen französischen Dramas gehören in den engeren Kanon der Oberrealschule und warum?

Der deutsche Aufsatz in Quarta.

Welche Erweiterung seiner grammatischen Anschauungen bringt dem Schüler des Gymnasiums der englische Unterricht?

Dieselbe Frage bezüglich des hebräischen Unterrichts.

Das alte Testament in IV und U III. Stoffverteilung und Behandlung.

Caesars Tod a) Quartanern, b) Obersekundanern erzählt.

Die Formalstufen in ihrer Anwendung auf die Kornellektüre in IV unter Verwendung von Themistokles cap. 4.

Der erziehliche Wert des Extemporale.

Über die Hauptmittel zur gedächtnismäßigen Einprägung des Lernstoffs im Geschichtsunterricht.

Naturkunde und Physik in den Lehrplänen der Kulturstaaten Europas. Statistik mit Folgerungen (nach dem Buche von Horn).

Die erste mathematische Stunde in IV. Eine Lehrprobe (und ähnliche Aufgaben).

Doch genug. Man sieht, daß die Aufgaben eng begrenzt sind. Denn je weiter das Thema, um so voller und breiter ergießt sich der Strom pädagogischer Gemeinplätze. Das sollten wir uns auch für unsere Direktorenversammlungen merken. Es handelt sich ferner in allen den Aufgaben nicht um bloße Berichte, sondern eben um Abhandlungen, zu denen der Kandidat das literarische Material sich selber suchen muß. Den Kandidaten stelle ich anheim, eine solche Quartalsarbeit zur Schlußarbeit zu erweitern und zu vertiefen. Eine Quartalsarbeit pflegt sich zwischen etwa 20 und 40 Bogenseiten zu halten. Vorn hat der Kandidat die von ihm benützte Literatur anzugeben, am Schlusse seine Gedanken in einigen Thesen zusammenzufassen.

Und endlich noch ein Wort darüber, wie wir die schriftlichen Referate in den Sitzungen behandeln. Beileibe nicht so, daß der betreffende Kandidat sein Referat vorliest. Das würde in den meisten Fällen zum Sterben langweilig sein. Denn Prosa anregend vorlesen, das können nur sehr wenige Menschen und noch weniger Kandidaten. Vielmehr wird ein zweiter Kandidat zum Rezensenten bestellt, bei allen Kandidaten läuft das Referat vor der betreffenden Sitzung um. Selbstverständlich hat es auch der Leiter vorher gelesen und, wenn nötig, auch ein Fachlehrer. Dieser gibt entweder dem Leiter ein schriftliches Gutachten, oder, wenn es angezeigt erscheint, ist er in der Sitzung anwesend. Die Debatte eröffnet der Verfasser des Berichts mit einer kurzen, freien Zusammenfassung der Hauptpunkte. Daran schließt sich die Kritik des Rezensenten und dann folgt die Besprechung unter möglichster Beteiligung aller Kandidaten. Aber, wie schon oben bemerkt: meine Kandidaten haben auch mündliche Berichte zu geben und

zwar über noch beschränktere Themata (z. B. Ferienfrage, hygienische Fragen, Reformschulen, Behandlung der schriftlichen Arbeiten, Korrektur u. a.). Schon um die Sitzungen nützlich auszufüllen, bedarf man auch solcher kürzeren Berichte. Aber auch diese Berichte dürfen nicht abgelesen werden; der Kandidat muß auf Grund seiner Notizen frei sprechen.

Es führen viele Wege nach Rom. Hoffentlich ist der eben kurz vorgezeichnete auch einer.

---

9. Die neue Ordnung für die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts in Preußen.

Von Wilhelm Fries (Halle a. S.).

I.

Mit Beginn des jetzt laufenden Schuljahres ist an die Stelle der bisher geltenden Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts eine neue getreten, welche vom 15. März 1908 datiert. Jene, welche durch Erlaß vom 15. März 1890 eingeführt war, hatte sich zwar in ihren grundlegenden Bestimmungen durchaus bewährt, bedurfte aber nach den inzwischen gesammelten Erfahrungen und mit Rücksicht auf gewisse im Laufe der Zeit anderweit eingetretene Neuerungen einiger Abänderungen im einzelnen. Deshalb wurde im Ministerium eine Neubearbeitung derselben vorgenommen und außerdem den Königlichen Provinzial-Schulkollegien sowie den Leitern von Seminaranstalten Gelegenheit gegeben, sich gutachtlich zur Sache zu äußern. Die neue Ordnung ist das Ergebnis dieser Beratungen, die alte ist damit aufgehoben, dagegen bleiben von den in der Zwischenzeit vom Jahre 1890 bis jetzt erschienenen Anordnungen die vier folgenden in Kraft:

1. Der Erlaß vom 28. Juli 1892 (Zentr.-Bl. 1892 S. 812) betreffend die Verwaltung und Verlegung von Seminaranstalten,
2. der Erlaß vom 1. Februar 1906 (Zentr.-Bl. 1906 S. 753) betreffend die nachträgliche Zulassung zum Seminarjahr,
3. der Erlaß vom 4. Dezember 1906 betreffend den Besuch der Lehrstunden anderer,
4. der Erlaß vom 24. Oktober 1892 betreffend die Anrechnung des Aufenthaltes in einem Lande französischer oder englischer Zunge auf das Probejahr.

Wollen wir historisch genauer sein, so müssen wir uns daran erinnern, daß die Ordnung vom 15. März 1890 ihrerseits an die Einrichtung des Probejahres anknüpfte, welches seit dem Jahre 1826 bestand, und

daß wiederum die Bestimmungen für dieses Probejahr, wie sie in dem Ministerialerlasse vom 24. September 1826 enthalten sind, unverkennbar auf die Grundsätze zurückgreifen, welche der Direktor Friedrich Gedike bei der Leitung seines im Jahre 1787 auf Anregung des Ministers Freiherrn von Zedlitz am Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin gegründeten Gymnasialseminars befolgt hatte.

Uns sollen zunächst nur in der neuen Ordnung diejenigen Bestimmungen kurz beschäftigen, welche sich auf das Seminarjahr beziehen, und zwar auch nur in ihrem theoretischen Teile, der in § 5 unter a enthalten ist. Ich teile den Wortlaut mit und knüpfe daran, besonders zum Vergleiche mit der früher geltenden Anweisung, einige Bemerkungen. Es heißt also in § 5 folgendermaßen:

Für die Unterweisung der Kandidaten finden während des ganzen Schuljahres (mit Ausnahme der Ferienzeit) unter Leitung des Direktors oder eines der beauftragten Lehrer in mindestens zwei Stunden wöchentlich Sitzungen statt, zu denen auch die übrigen Lehrer Zutritt haben. In diesen Sitzungen ist von Vorträgen in akademischer Form möglichst abzusehen, vielmehr der Nachdruck zu legen auf Besprechungen und Anleitungen im Anschluß an die Erfordernisse des praktischen Schullebens. Vorzugsweise werden dabei folgende Gegenstände zu behandeln sein:

Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die höheren Schulen, insbesondere auf das Lehrverfahren in den einzelnen Fächern unter Berücksichtigung der Lehrbefähigung der Kandidaten;

geschichtliche Rückblicke auf die Entwicklung des höheren Schulwesens und auf bedeutende Vertreter der Pädagogik sowie Besprechungen wichtiger Erscheinungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts in der Gegenwart;

Verfassung und Organisation der höheren Schulen, die amtlichen Lehrpläne und Prüfungsordnungen, die Vorschriften über Zeugnisse und Versetzungen;

Grundsätze der Schulzucht, möglichst im Anschluß an bestimmte Vorkommnisse, auch an Konferenzverhandlungen über solche aus früherer Zeit, die Schulordnung, das Verhältnis von Schule und Haus; die Grundzüge der Schulgesundheitspflege mit besonderer Rücksicht auf Einrichtungen innerhalb der Schulräume und auf Anordnungen im Schulbetriebe;

die Aufsichtsbehörden, die Dienstanweisungen für Lehrer und Ordinarien, die Form amtlicher Eingaben und Berichte;

Anweisungen für den Besuch von Unterrichtsstunden anderer sowie für die Vorbereitung auf die eigenen Lehrversuche und für die Durchsicht

und Rückgabe von Schülerarbeiten, Besprechungen der Lehrproben in persönlicher und sachlicher Beziehung.

Nach der Bestimmung des Vorsitzenden haben die Kandidaten über einzelne in ihrem Gesichtskreise liegende Gegenstände aus den im vorstehenden bezeichneten Gebieten kurzgefaßte Berichte zu liefern, auch mündliche Vorträge zu halten, bei denen besonderes Gewicht auf die Gewöhnung an freies Sprechen zu legen ist.

Über die Seminarsitzungen sind durch die Kandidaten Protokolle auszuarbeiten, die der Vorsitzende nach Feststellung in der nächsten Sitzung zu vollziehen hat. Die Provinzial-Schulkollegien haben dafür zu sorgen, daß von Zeit zu Zeit eine Auswahl dieser Protokolle sowie der den Kandidaten für ihre Berichte und Arbeiten gestellten Aufgaben zwischen den Seminaranstalten ihres Aufsichtsbezirkes zu gegenseitiger Anregung der Leiter und Lehrer ausgetauscht wird.

Schon ein oberflächlicher Vergleich lehrt uns, daß diese neue Anweisung bedeutend genauer und bestimmter ist als die frühere, im besonderen heben sich auch einzelne wesentliche Zusätze heraus. Betrachten wir die Sätze nach ihrer Reihenfolge.

Da wird zuerst gesagt, daß in den Sitzungen der Nachdruck zu legen ist auf Besprechungen und Anleitungen, dagegen von Vorträgen in akademischer Form möglichst abgesehen werden soll. Ich möchte hier die Beschränkung, die in dem Worte „möglichst" liegt, lieber ganz beseitigt sehen, sonst könnte sich doch vielleicht der eine oder der andere Seminarleiter immer noch dazu aufgefordert fühlen, aber das würde meines Erachtens dem Charakter eines Gymnasialseminars wenig entsprechen. Wir Seminarleiter wollen uns doch in diesen Sitzungen nicht wie ein Universitätsdozent auf dem Katheder fühlen und die Kandidaten zu unsern Füßen lauschen lassen, sondern wir scharen dieselben, den hoffnungsvollen Nachwuchs unserer höheren Lehrerschaft, in ungezwungener Weise um uns und sprechen mit ihnen in zwangloser Unterredung, die aber doch, oder besser gesagt gerade hierdurch, ein wirklicher Unterricht und darum wirksam wird, grundlegende Fragen durch, so daß, wenn auch vielleicht anfangs unmerklich, dabei ein Plan und Lehrgang befolgt wird. Das schließt freilich nicht aus, daß wir bei gegebener Gelegenheit zuweilen auch in längerem Zusammenhang unsere Ansicht zusammenfassen, wenn nur dabei immer die unmittelbare Einwirkung auf die Kandidaten und die Möglichkeit einer Rückwirkung von ihrer Seite durch Fragen und Bemerkungen, d. h. also die nicht-akademische Form gewahrt bleibt. Nur so wird das Interesse geweckt und wach erhalten, den Kandidaten selbst aber das Bewußtsein wachsender Einsicht gegeben.

Den geschichtlichen Rückblicken wird jetzt ein größerer Raum gestattet, und das ist gewiß nützlich und zweckmäßig, mag sich übrigens auch durch die Erfahrung als Erfordernis herausgestellt haben. Unkenntnis auf diesem Gebiete, namentlich auch soweit die neuere Zeit und die Gegenwart mit in Betracht kommt, wird zweifellos des öfteren beobachtet worden sein, obwohl eigentlich der Universitätsunterricht hier Wandel geschafft und die pädagogische Prüfung das erforderliche Wissen festgestellt haben sollte. Nur wird man sich davor zu hüten haben, daß man allzutief in geschichtliche Belehrungen hineingerät, wozu der Gegenstand an sich leicht verleiten kann, denn dazu würde die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreichen.

Unerläßlich und notwendig ist eine Orientierung über die Verfassung und Organisation unserer höheren Schulen, über die Aufsichtsbehörden und was damit zusammenhängt; hier werden mit Recht gegenüber der früheren, etwas allgemeinen Fassung genauere Hinweise auf das einzelne gegeben. Das gleiche gilt von der Anleitung für ein zweckmäßiges Hospitieren und für die Vorbereitung auf den eigenen Unterricht.

Die Ordnung unterscheidet für die Art der oben erwähnten Besprechungen einerseits kurz gefaßte Berichte, andrerseits mündliche Vorträge der Kandidaten, so daß man sich nach diesem Wortlaut unter den ersteren wohl schriftliche Ausarbeitungen zu denken hat. Nun will ich nicht grundsätzlich gegen dieselben Bedenken erheben, möchte aber doch für die mündlichen Vorträge bezw. Berichte wenigstens das Vorzugsrecht beanspruchen und glaube damit auch die eigene Absicht der Unterrichtsbehörde zu treffen, da sie an derselben Stelle die Gewöhnung an freies Sprechen besonders betont. Nach meiner Erfahrung zeigen sich eben die Kandidaten infolge des langen Verstummens, zu dem sie nun einmal nach der akademischen Vortragsweise verurteilt gewesen sind, im freien Sprechen höchst ungewandt und können nur durch längere Übung zur Beseitigung dieses Mangels gefördert werden; ein Ablesen des niedergeschriebenen Referates bringt keine Wirkung hervor, deshalb muß man sie von vornherein dazu nötigen, ihrem Referat nur kurze schriftliche Notizen zugrunde zu legen, und sie allmählich an immer größere Unabhängigkeit gewöhnen.

Selbstverständlich wird man die Besprechungen und Referate gern an grundlegende Werke anschließen, deren wir jetzt eine treffliche Auswahl besitzen. Ich nenne an erster Stelle „Die praktische Pädagogik" von **Matthias**, deren Vorzug ich besonders darin erkenne, daß sie so recht aus dem Schulleben heraus geschrieben ist und so recht konkret in dasselbe einführt, weshalb sich eben auch an dieser Darstellung die eigene Praxis der Kandidaten am besten spiegeln kann. Praktisch und gut zu benutzen ist daneben Schillers „Handbuch der praktischen Pädagogik", das, wenn

auch auf Herbarts Lehre fußend, doch einen freieren Standpunkt verrät und mit sehr reichlichen Literaturangaben ausgestattet ist. Münchs Buch „Geist des Lehramts“ bietet den Kandidaten eine anziehende Lektüre, ohne daß es sich gerade zu Referaten eignen möchte, da die Darstellung mehr allgemein gehalten ist; dasselbe möchte ich von Schraders „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ behaupten; sein Buch läßt sich von einer gewissen Höhe der Betrachtung nicht in praktische Einzelheiten herab und setzt deshalb bei den Lehrern schon größere Reife und einen Überblick voraus, dagegen empfehle ich es zur vertiefenden Privatlektüre gern. Als Probandus habe ich es selbst mit Nutzen durchstudiert, ebenso wie eine Anzahl von Artikeln in der großen Schmidschen Enzyklopädie. Verwendet habe ich in den Sitzungen auch mein eigenes Buch: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt, sowohl was den geschichtlichen wie was den systematischen Teil betrifft. Fricks gesammelte Aufsätze, zuerst erschienen in den „Lehrproben“, bieten, weil aus der unmittelbaren Beobachtung geschöpft, eine große Fülle didaktischer Belehrungen von bleibendem Wert. Von O. Willmanns vortrefflicher Didaktik habe ich eine Auswahl mit Nutzen verwertet, darunter fast ständig die §§ 78, 79, 80, in denen er die „psychologischen und logischen Momente im Lehrverfahren“ und die „Artikulation der Lehrinhalte“ behandelt. Aus den „Pädagogischen Vorträgen“ desselben Verfassers wurden im hiesigen Seminar außer der Einleitung die Abschnitte IV, V und VI regelmäßig herangezogen; sie betreffen „den Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings“, „die Verknüpfung des Lehrstoffes“ und „die Verbindung der Lehrfächer untereinander“, also grundlegende Fragen einer rationellen Didaktik. Schließlich bemerke ich noch, daß es sich empfiehlt, jeden Bericht durch einen Mitbericht zu ergänzen und jede Erörterung dieser Art von den Kandidaten zu der schon gewonnenen eigenen Erfahrung in Beziehung setzen und durch diese bestätigen zu lassen.

Ob im übrigen den Kandidaten noch eine umfangreiche Privatlektüre zugemutet werden kann, wird wesentlich von den äußeren Umständen abhängen, unter welchen das Seminar arbeitet — ein Punkt, auf den ich weiter unten zurückkomme. Ich halte es grundsätzlich mit Luther, welcher bekanntlich der Ansicht war, daß „viele Bücher nicht gelehrt machen, viel Lesen auch nicht, sondern gut Ding und oft lesen“. Die oben verzeichnete Auswahl von Schriften und Schriftstücken mag den Kandidaten die Anregung geben, sich noch weiter in die betreffenden Werke zu vertiefen und sich eines oder das andere als Hausbuch zu ständigem Gebrauche zur Hand zu legen.

Die neue Ordnung verlangt die Ausarbeitung von Protokollen, die dann in ihrer jährlichen Zusammenfassung eine Übersicht über den

Inhalt der Seminarsitzungen darstellen. Der Zweck wird ein doppelter sein, einmal der, die Kandidaten auf diesem Gebiete, das ihnen ja auch später zu pflegen bleibt (vgl. § 5 unter c), in gehöriger Weise vorzuüben; ist es ja doch nicht leicht, den Gang von Verhandlungen in Kürze und Klarheit und zugleich mit der erforderlichen Vollständigkeit darzulegen. Dann aber besteht daneben wohl die Absicht, zwischen den Leistungen der Seminare einer Provinz durch den angeordneten Austausch der Protokolle eine größere Übereinstimmung und Gleichmäßigkeit herzustellen, vielleicht auch der Aufsichtsbehörde dabei einen genaueren Einblick in den Betrieb zu ermöglichen, als es ohne ein solches Verfahren geschehen kann. Gewiß haben die meisten Seminare auch bisher schon derartige protokollarische Berichte über ihre Sitzungen geführt, aber doch nur zu eigenem Gebrauch und deshalb nicht in so sorgfältiger Form, wie sie sich nun als Erfordernis ergibt, wenn man auch daraus nicht geradezu feine Stilübungen zu machen braucht. Wir werden uns auch von dieser neuen Maßregel einen guten Erfolg versprechen dürfen.

Neu ist ferner eine Anweisung, die am Ende des § 5 folgt, die ich aber gleich hier anschließe, da sie mit dem eben Gesagten in Zusammenhange steht. Ich meine den Satz, der den Kandidaten empfiehlt, über ihre Beschäftigung während des Seminarjahres, insbesondere über die Lehrstunden, die sie selbst erteilen und denen sie zuhörend beigewohnt haben, ein kurz gefaßtes Tagebuch zu führen. Denn in dieses Tagebuch gehören doch auch Angaben über die gelesenen und besprochenen Schriften mit hinein, und nur wenn man diese mit einbezieht, wird, wie es die §§ 5 und 13 andeuten, die Führung des Tagebuches eine wirksame Vorbereitung für den Bericht bilden, den die Kandidaten gegen Ende des Probejahres über ihre Tätigkeit dem Direktor einzureichen haben.

Endlich ist noch der pädagogischen Schlußarbeit zu gedenken, die nach der neuen Bestimmung zwei Monate (nicht wie bisher drei Monate) vor Ende des Seminarjahres einzuliefern ist. Auch hier lautet nun die Anweisung genauer und bestimmter, und sehr richtig wird hervorgehoben, daß es sich bei diesen Abhandlungen nicht um Verarbeitung einer umfangreichen Literatur handele, der Kandidat vielmehr seine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen zugrunde zu legen habe. Die ganze Anleitung soll schon auf diese Art der Behandlung der gestellten Aufgabe hinweisen und vorbereiten, nur so wird der Verfasser vor der Versuchung bewahrt, aus der überreichen Literatur, deren wir uns jetzt erfreuen, und die immer noch stetig in fast erdrückender Fülle anwächst, eine Art Auszug zu liefern, dagegen aus seiner eigenen Erkenntnis und Erfahrung nur weniges hinzuzugeben. Ganz denselben Zweck verfolgte s. Z. Friedrich Gedike, wenn

er für die Abfassung der pädagogischen Abhandlungen eine möglichst individuelle Berücksichtigung des Unterrichts vorschrieb.

Jedenfalls gibt auch die neue Fassung, wie wir sehen, aufs deutlichste zu erkennen, daß es sich bei der ganzen Ausbildung der Kandidaten nie und nirgends um eine rein theoretische Anleitung handelt, daß vielmehr von vornherein und grundsätzlich die Theorie und die Praxis in eine fruchtbringende Wechselwirkung gesetzt werden sollen, wozu ja die Stätte, an welcher die Anleitung stattfindet, einen wohlbereiteten Boden darbietet. Um so mehr können wir auch für die Zukunft darauf vertrauen, daß die praktische Ausbildung der Kandidaten ihren Zweck erreichen und unseren höheren Schulen didaktisch geübte und pädagogisch denkende, für die Würde und die hohe Aufgabe ihres Berufes erwärmte Lehrer zuführen werde.

Allerdings ist bei dem noch vielfach herrschenden Lehrermangel der Zustand keineswegs überall der normale. Während an dem einen Seminar die Kandidaten der Vorschrift gemäß zunächst durch Beobachtung und Belehrung, dann durch eigene Versuche allmählich in die Praxis eingeführt werden können, muß ihnen an anderen Seminaren gleich vom ersten Tage ab, also ohne die nötige Vorbereitung, eine teilweise recht große Zahl von Unterrichtsstunden übertragen werden, die sie dann meist während des ganzen Seminarjahres zu erteilen haben. Daraus ergibt sich mit Notwendigkeit eine starke Verschiedenheit in dem Maße der theoretischen Anleitung, denn der Seminarleiter hat sich in jedem Falle gewissenhaft die beiden Fragen vorzulegen: Was kann ich an Kenntnis und Verständnis nur irgend bei den Kandidaten voraussetzen? Und was darf ich an Arbeitsleistung für die Sitzungen von ihnen fordern? Übertreibt er in dieser Hinsicht die Anforderungen, so ist davon eine Überbürdung der Kandidaten die notwendige Folge, und es leidet darunter nicht bloß die Frische im Unterrichte, sondern es wird auch dadurch überhaupt die Freudigkeit an dem Berufe gelähmt, und daraus kann ein unberechenbarer Schaden, nämlich die Geneigtheit zu einer mechanischen Pflichterfüllung, erwachsen. Der Kandidat muß vielmehr gerade auch während seiner Tätigkeit als Anfänger das Gefühl bekommen und bewahren, daß er nicht in ein allzu schweres Joch gespannt ist, sondern daß ihm bei aller ernsten Anforderung an seine Kraft doch auch eine gewisse Freiheit und Muße gelassen wird, die ihm für seine allgemeine menschliche Entwicklung unentbehrliches Bedürfnis ist. Glücklicherweise befinden wir uns jetzt, was den Nachwuchs der höheren Lehrerschaft betrifft, doch wieder in aufsteigender Linie, die Kandidaten strömen den Prüfungskommissionen immer reichlicher zu; hoffen wir darum, daß bald überall in unserem Vaterlande zum Heil unserer höheren Schulen dauernd normale Verhältnisse eintreten werden.

Besprechungen.

1. **Friedrich Paulsen, Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes.** 95 Seiten. Berlin 1908, Reuther & Reichard. Preis *M* 1,—.

Der bekannte Verfasser hat in dem vorliegenden Buche sechs Aufsätze gesammelt, die während der beiden letzten Jahre teils in Zeitschriften, teils in Zeitungen einzeln erschienen und dazu bestimmt waren, gefährlichen Zeitströmungen entgegenzutreten. Diesem Zwecke werden sie auch in der neuen Zusammenstellung, ja zweifellos so noch besser dienen als vordem, wo sie als lose Blätter verbreitet gar zu leicht der Vergessenheit anheimfallen konnten. Die Titel sind folgende: 1. Väter und Söhne, 2. Schuljammer und Jugend von heute, 3. Die sexuelle Moral in G. Frenssens „Hilligenlei", 4. Zum Kapitel der geschlechtlichen Sittlichkeit, 5. Mängel und Unterlassungssünden unserer akademischen Bildung, 6. Alte und neumodische Erziehungsweisheit.

Man sieht, die Aufsätze sind nicht durchweg als pädagogische gestempelt, aber inhaltlich sind sie allerdings sämtlich auf das Pädagogische gerichtet, von einem hohen philosophisch-pädagogischen Standpunkt aus, der das ganze der Volksentwicklung ins Auge faßt, geschrieben und alle auf denselben ernsten sittlichen Ton gestimmt.

Am bedeutendsten erscheint mir der erste und umfassendste Aufsatz „Väter und Söhne", besonders die letzten Seiten bieten für Lehrer und Leiter von Schulen manches Beachtenswerte. Ich stimme den hier vorgetragenen Ansichten im ganzen bei, wenn ich auch nicht leugnen kann, daß mir die allgemeine Auffassung von dem Stande unseres geistigen Lebens etwas zu pessimistisch vorkommt. Er findet nämlich, daß in Deutschland gerade im Gegensatze zu England und Amerika ein „individualistisch-revolutionärer, antiautoritärer Zug" herrschend sei und daß insbesondere die Kirche ihre innere Autorität völlig eingebüßt, dazu auch die äußere durch die fortschreitende Verweltlichung des Staates mehr und mehr verloren habe. Ich will zugeben, daß wir auf dem Wege zu einem solchen Zustande sind, aber ich erkenne auch, daß Mächte auf dem Plane sind, die dieser verderblichen Entwicklung entgegenarbeiten, und so sehe ich ähnlich wie der Verfasser, dessen Ausführung auf S. 19 doch eine optimistische Wendung nimmt, nicht ohne Vertrauen in die Zukunft. Krankhafte Erscheinungen unseres Volkslebens, die uns jetzt schwer beunruhigen, werden überwunden und aus dem jetzigen Gewirr durch- und gegeneinander laufender Bestrebungen Bildungswege gefunden werden, die dem deutschen Wesen entsprechen und unserem Volke eine Zukunft verheißen. Ganz trefflich sagt der Verfasser: „Das Zeichen des freien und innerlich vornehmen Menschen ist nicht ein lautes, aufgeregtes, vordringliches Wesen, sondern der ruhige Selbstbesitz und die sichere Bewegung innerhalb der anerkannten und selbstgezogenen Schranken. Ganz so ist das Zeichen eines freien und seiner selbst sicheren großen Volkes, nicht ein aufbegehrerisches, revolutionistisches Wesen, oder, nach außen gewendet, ein schneidiger, mit Getöse sich darstellender Nationalismus, sondern ein ruhiges Bewußtsein des eigenen Wertes und der inneren Notwendigkeit seiner geltenden Lebensordnungen."

Im 3. Aufsatze wird Frenssens vielgelesener und vielbesprochener Roman durchaus richtig kritisiert, nämlich als eine fast unglaubliche moralische Entgleisung,

die ich übrigens nicht wie der Verfasser als eine gänzlich unerwartete bezeichnen kann, denn schon in den früheren Romanen, selbst in dem nach meinem Urteil besten „Die drei Getreuen“, zeigen die Frauengestalten in ihrem unzarten Entgegenkommen gegenüber der Männerwelt etwas Unweibliches, und dieser Zug hat sich durch die folgenden Werke hindurch schließlich zu einem frech herausfordernden gesteigert, der dazu dient, das ganze weibliche Geschlecht herabzuwürdigen.

Im 5. Aufsatze redet Paulsen einer medizinischen und einer juristischen Ethik, d. h. einer Durchdringung der beruflichen Fachbildung auf diesen beiden Gebieten mit philosophisch-ethischen Ideen kraftvoll und überzeugend das Wort. Im letzten Aufsatze endlich, der sich mit dem ersten zu einer Einheit verbindet, wendet er sich gegen die in unseren Tagen zur Geltung kommende Verweichlichung in der Erziehung, er mahnt, man solle zu der ernsten und strengen Erziehung früherer Zeiten zurückkehren und sich an die drei großen Imperative halten, die eine ewige Berechtigung haben: lerne gehorchen! lerne dich anstrengen! lerne dir versagen und deine Begierde überwinden! Das wäre in der Tat die alte Erziehungsweisheit, die schon in früheren Jahrhunderten gegolten hat, die sich z. B. im wesentlichen mit den drei Hauptforderungen deckt, die Aug. Hermann Francke in seinen Anstalten durchführte: Erziehung zum Gehorsam, zum Fleiß, zur Wahrheitsliebe.

Schon diese wenigen Worte werden bewiesen haben, daß die vorliegende Schrift wie alle Veröffentlichungen Paulsens tief gegründet, ernst gemeint und von wirklicher Bedeutung ist. Er ist anerkannt und unbestritten einer unserer geistigen Führer: möchten die Mahnungen, die er hier an weite Kreise, nicht bloß an die Schulmänner richtet, weithin gehört und beherzigt werden.

Wilhelm Fries.

---

2. Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Herausgegeben von Dr. Rudolf Lehmann, Professor a. d. Königl. Akademie zu Posen. 1. Bd.: Jean Paul, der Verfasser der Levana, von W. Münch. VI und 237 Seiten. Berlin 1907, Reuther & Reichard.

Rudolf Lehmann will durch dies große, seit dem Jahre 1905 geplante Unternehmen das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungsgeschichte auf dem Wege sorgfältiger Durchforschung der Einzelerscheinungen fördern. Es gilt dabei, das Wirken der einzelnen großen Erzieher in seinem inneren Zusammenhange zu erfassen und ihre pädagogischen Schöpfungen als die Frucht ihres ganzen Lebens und Denkens darzustellen. Der Begriff „Große Erzieher“ wird im weiten Sinne verstanden und unter anderen auch Wilhelm von Humboldt in den Kreis mit eingereiht; dann fügen sich in diesen Rahmen außer den in der Ankündigung schon namentlich aufgeführten noch eine ganze Zahl führender Geister ein, und es dürfte überhaupt wohl nicht leicht sein, endgültig eine feste Grenze zu ziehen. Mit besonderer Erwartung werden wir der Biographie Wilhelm von Humboldts aus der Feder von Paulsen und derjenigen Pestalozzis aus der Feder von Heubaum entgegensehen. Beiläufig sei bemerkt, daß ich selbst von der Aufgabe, über Vives zu schreiben, habe zurücktreten müssen, weil gehäufte und dringende Amtsgeschäfte mir für die nächsten Jahre nicht die Muße verhießen, die zu einer so großen zusammenhängenden Arbeit unbedingt erforderlich ist.

Das Unternehmen eröffnet sich nun sehr glücklich mit dem vorliegenden Bande, der, wie man sagen darf, für die folgenden ein nachahmungswertes Muster bietet.

Den Inhalt gliedert Münch in vier Kapitel: I. Das Hervorgehen der Levana aus dem äußeren und inneren Leben ihres Verfassers, II. Der Gedankengehalt der Levana, III. Die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit, IV. Der Wert der Levana. Die Anlage des Ganzen ist demnach trefflich erwogen, trotzdem lassen sich bei der Selbständigkeit der einzelnen Abschnitte Wiederholungen nicht vermeiden; sie finden sich nicht bloß da, wo der Verfasser selbst es ausdrücklich bemerkt hat, sondern auch an anderen Stellen.

Das erste Kapitel, das die Einleitung und Vorbereitung liefert, möchte ich als meisterhaft durchgeführt bezeichnen. Vortrefflich wird hier z. B. auf Seite 9 das Wesen des eigenartigen Autors charakterisiert: „Jenes Gegenüber von warmem Gefühl und kalter Satire, von der Hingabe an die sentimentalen Stimmungen und dem lustig unerschöpflichen Witz und Scherz, von dem zerfließenden Fühlen und dem gehäuften und überall eindringenden stofflichen Wissen, von dem beständigen Aufschwung zum Höchsten und dem liebenden Haften am Engen und Alltäglichen", also die philosophische, die empfindsame und die humoristische Seite.

Die schwierige Aufgabe, den Gedankengang der Levana zu entwickeln, und zwar in einer auch für größere Kreise verständlichen Weise, ist meines Erachtens so gut gelöst, wie es nur immer möglich war. Das zweite Kapitel bietet eine Auswahl des Gelungensten sehr mit Recht im ursprünglichen Ausdruck und in der ursprünglichen launenhaften Anordnung, die Jean Paul beliebt hat. So wird einmal der Eindruck des Werkes nicht verwischt und dann auch der eigenen Lektüre desselben wirksam vorgearbeitet, wobei dann freilich der gesuchte Ausdruck und die gehäuften Bilder, die unserm heutigen Geschmacke gar nicht mehr zusagen, dem Leser keine geringe Selbstüberwindung zumuten; aber man muß eben mit dem durchaus originellen Ausdruck sich zu befreunden suchen um der darin kund gegebenen Empfindung willen; denn hierin gerade liegt, wie Münch richtig anmerkt Seite 134, der wesentlichste Wert der Levana.

Das III. Kapitel stellt Jean Paul mitten in den Kreis der pädagogischen Denker seiner Zeit, auch derer, zu denen eher ein Gegensatz als eine Berührung besteht; es dürfte kaum eine der irgendwie in Betracht kommenden Persönlichkeiten übergangen sein. Mit gutem Grunde ist natürlich das Verhältnis zwischen Jean Paul und Rousseau besonders eingehend dargelegt; der Vergleich ist fein und sorgfältig herausgearbeitet.

Nach diesen grundlegenden und erschöpfenden Betrachtungen kann nun schließlich im letzten Kapitel der Wert des ganzen Werkes und die pädagogische Bedeutung seines Verfassers voll gewürdigt werden. Münch hebt als den hervorstechendsten Zug daran die Schätzung der Selbstentfaltung des Zöglings hervor, wobei es sich zugleich um Behütung, Läuterung und Kräftigung, aber auch um eine erregende, eine beschränkende und eine heilende Einwirkung handelt. Im 7. Abschnitt dieses Kapitels, der das Verhältnis der Levana zum gegenwärtigen Stand unseres Erziehungswesens betrachtet, fallen sozusagen nebenbei noch manche gute Bemerkungen, z. B. auf Seite 233, wo es heißt: „Daß die Poesie innerhalb der Jugenderziehung die tiefere Bedeutung zu bewahren habe gegenüber der bildenden Kunst, wird zwar in gewissen Kreisen nicht mehr so recht anerkannt, wo man mit der Einführung bildender Kunst in die Schule oder der Einführung der Jugend in die bildende Kunst sehr Ernst machen möchte und Großes davon erwartet, aber wahrscheinlich zu Großes".

Über die Lückenhaftigkeit des Werkes, die uns vielfach unbefriedigt läßt, täuscht sich Münch bei aller Würdigung und Wertschätzung keineswegs. Hören wir

darüber schließlich noch sein wohlerwogenes und klar gefaßtes Urteil, wie es auf Seite 236 zu lesen ist: „Jean Paul schrieb nur aus dem Bedürfnis seines Herzens, aus dem Schatz seiner Beobachtung, aus dem Rahmen seiner Lebenssphäre heraus. Er gedenkt nicht der verschiedenen Bildungsschichten, er schreibt im wesentlichen für Familien seiner eigenen sozialen Schicht, allerdings mit einigen großen Abstechern in fürstliche Regionen. Wie er seine individuellen Gesichtspunkte nicht ernstlich durch soziale oder kollektive ergänzt — obwohl die Erziehung zur Liebe und Religion, in die für ihn doch alles ausmündet, die wertvollste soziale Gesinnung ja nie vermissen lassen wird —, so kommt auch die Besonderheit nationaler Erziehung nur kaum zur Geltung; doch wird jedenfalls das Allerwertvollste zur Sprache gebracht, nämlich die Einführung in die nationale Poesie. Ebenso kommt die Bedeutung des Gemeinschaftslebens in der Erziehungsperiode nicht voll zur Geltung, obwohl immerhin die gemeinsamen Spiele gewürdigt sind und der wichtige Gedanke ausgesprochen wird, daß Erziehung an einem einzelnen Kinde sich eigentlich gar nicht ausführen lasse; jedenfalls aber sind die Fragen der Organisation der gemeinsamen Erziehung und zumal der öffentlichen außerhalb seines Gedankenkreises geblieben.“

Aber doch ist die Levana ein anregendes Buch voll schöner Gedanken, lesenswert auch für unsere Zeit. Dies klar und treffend dargetan und zugleich eine im vollen Sinne wegweisende Einführung in das Werk geliefert zu haben, ist Münchs Verdienst. Wer sich in Jean Pauls Werk vertieft, wird sich auf eine befreiende Höhe pädagogischer Anschauung erhoben fühlen.

Wilhelm Fries.

---

3. Karl Heilmann, Handbuch der Pädagogik. 1. Band: Psychologie und Logik. Unterrichts- und Erziehungslehre. Schulkunde. 11. und 12. verb. Aufl. Mit Tabellen und 55 Figuren. 378 S. Leipzig 1908, Dürr. Preis geb. 4,60 *M*.

Von Heilmanns wohlbekanntem Handbuch liegt hier eine neue Doppelauflage des ersten grundlegenden Teiles vor, ein Tatbeweis dafür, daß das Werk sich einer stetig steigenden Anerkennung und Beliebtheit erfreut. Und dies mit Recht; denn es empfiehlt sich vor anderen durch Übersichtlichkeit und Klarheit der Darstellung, und der Verf. ist unermüdlich und aufs sorgfältigste bemüht daran zu bessern, wobei ihm einerseits seine gründliche Kenntnis der pädagogisch-philosophischen Literatur, andrerseits seine eigene praktische Beobachtung an dem von ihm geleiteten Seminar zustatten kommt. Die Abbildungen zur Psychologie z. B. sind den zuverlässigsten Werken der Neuzeit wie Ebbinghaus, Hellpach, Obersteiner und Wundt entnommen.

Es ist mir unzweifelhaft, daß an den Anstalten, wo Heilmanns Handbuch gebraucht wird, die künftigen Lehrer eine vortreffliche philosophisch-pädagogische Bildung mit hinausnehmen in ihre amtliche Tätigkeit; man könnte höchstens gegen eine weitere Vermehrung des dargebotenen Stoffes Bedenken erheben. Um noch eine Einzelheit zu erwähnen, so hat es meinen vollen Beifall, daß, wo es irgend angezeigt ist, auch historische Rückblicke eingeflochten werden. Man stelle die Kandidaten und Lehrer so oft wie möglich und immer wieder auf den geschichtlichen Boden.

Wilhelm Fries.

4. R. Thiele, Im jonischen Kleinasien. Erlebnisse und Ergebnisse. Mit 3 Karten und 32 Bildern. Gütersloh, Bertelsmann 1907. 190 S. 8°. Preis 2 ℳ, geb. 2,60 ℳ.

Als 45. Heftchen der von Hugo Hoffmann herausgegebenen Gymnasialbibliothek ist dieses letzte Werk des bis an sein frühes Lebensende so forschungseifrigen Verfassers erschienen. Wie er selbst das Bedürfnis hatte, seine reichen Kenntnisse immer noch zu vermehren, so hatte er auch den Trieb, seines Wissens Fülle andern zu übermitteln, und so sind seine Schriften für Schüler zuweilen zu reich an mannigfaltigem Stoff und nicht immer recht übersichtlich; aber sie haben einen besonderen Reiz durch Vergleiche und Gegenüberstellungen, zu denen ihn seine vielseitigen Kenntnisse und sein rascher Geist befähigten.

Das hier vorliegende Werk schildert seine Erlebnisse und Beobachtungen im jonischen Kleinasien, aber diese sind verquickt mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Ausgrabungen und Forschungen. Mit Achtsamkeit hat der Verfasser die einschlägige Literatur benutzt. Als Einleitung gibt er eine Geschichte des griechischen Kleinasiens bis zur Gegenwart, anfangs ausführlicher, dann kürzer (bis S. 18). Hierauf wendet er sich dem einzelnen zu. Indem er in anziehender Weise Geschichtliches mit der Beschreibung verschmilzt, behandelt er Didyma, Milet, Priene, Ephesos, Smyrna. Magnesia am Mäander, wo Hiller v. Gärtringen mit Erfolg gegraben hat, hat er leider nicht gesehen und Hierapolis, das Karl Humann erforscht hat, und das mir in seiner märchenhaften Erscheinung einen unauslöschlichen Eindruck gemacht hat, hat ihm wohl zu fern gelegen.

Die eingehenden und anschaulichen Beschreibungen, aus denen man die Eigenart der einzelnen, so verschiedenen Städte gut erkennt, werden noch anschaulicher durch eine große Anzahl meist guter Abbildungen. Und daß dem Büchlein zwei Karten des behandelten Küstengebietes beigegeben sind, von denen die eine seine vermutliche Gestaltung im Altertum, die andere die in der Gegenwart in gleichem Maßstabe wiedergibt, ist gut ausgedacht. Ein Register der vorkommenden Orts- und Personennamen gibt die Möglichkeit, rasch auch Einzelheiten aufzufinden. Wunderlich ist, daß die Namen auf K hinter denen auf C eingefügt sind.

Ebenso dankenswert sind drei weitere Veröffentlichungen desselben Verlags, die wenigstens kurz erwähnt werden sollen:

Fr. Cramer, Afrika in seinen Beziehungen zur alten Kulturwelt. Mit 34 Abbildungen und 3 Karten (Heft 46). Preis 2,40 ℳ, geb. 3 ℳ.

O. Fritzsch, Delos, Die Insel des Apollon. Mit 27 Abbildungen (Heft 47). Preis 1,50 ℳ, geb. 2 ℳ.

O. Fritzsch, Delphi, die Orakelstätte des Apollon. Mit 43 Abbildungen (Heft 48). Preis 2,40 ℳ, geb. 3 ℳ.

Fritzschens Werkchen geben nach geographischen und geschichtlichen Einleitungen Beschreibungen der beiden Kultstätten, die sehr genau mit allen wichtigeren Einzelheiten bekannt machen. Sie werden allen sehr willkommen sein, die Archäologie nicht zu ihrem besonderen Studium gemacht haben.

Cramers Buch ist im wesentlichen geschichtlich. Es behandelt: Das Vordringen der Ägypter in die Obernilländer. Die Ägypter und das Weihrauchland Punt. Die Nilquellenfrage im Altertum. Die Nilländer unter römischer Herrschaft. Das südafrikanische Goldland im Altertum. Der Verkehr an der Ostküste. Die Karthager an der Westküste. Die Römer im nördlichen Afrika, und zwar: Vordringen der Römer nach Süden. Heer und Verwaltung. Ackerbau, Klima und künstliche Fruchtbar-

machung des Bodens. Baukunst und Städteleben. Die Villen und ihren Mosaikschmuck. Leben und Treiben der Bewohner. Alte, neue und neueste Quellen sind benutzt, und alles ist zu einer ebenso fesselnden wie belehrenden Darstellung verwebt.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

5. Max Hodermann, Livius in deutscher Heeressprache. Übersetzungsvorschläge. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresberichte 1908 des Fürstlich Stolbergischen Gymnasiums zu Wernigerode. 80 S. 8°.

Wer es für seine Aufgabe hält, die alten Schriftsteller in angemessener Weise verdeutschen zu lassen, fühlt sich dem Verfasser schon für frühere Leistungen zu Dank verpflichtet. Durch seine Arbeiten „Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsarübersetzung“ (Leipzig 1899 u. 1903) und „Vorschläge zur Xenophonübersetzung“ (Wernigerode 1900) hat er die Möglichkeit dazu wesentlich erleichtert. Er erwirbt sich jetzt ein neues Verdienst, indem er solche Übersetzungshilfen für Livius I, II, XXI u. XXII bietet. Seine Quellen sind außer Dienstvorschriften des deutschen Heeres besonders die Veröffentlichungen des Generalstabes, aber auch andere kriegswissenschaftliche Werke. Er bemüht sich, in erster Linie wirklich deutsche Ausdrücke zu geben; ganz ohne Fremdwörter hat er nicht auskommen können. Dies neue Schriftchen verdient ebenso Anerkennung wie die früheren. Rätselhaft blieb mir S. 19 constituere signa „die Fahnen abbringen“. Wenn pacare mit „unterwerfen“ übersetzt wird, so geht die Milderung des Ausdrucks verloren; treffender ist „Ruhe herstellen bei“. Für palus ist „Moor“ sehr häufig richtiger als „Sumpf“. Bei procurrere vermisse ich „im Laufschritte vorgehen“, bei prospectus „Ausblick“. saepire wird wohl manchmal auch „besetzen“ heißen können; Liv. II, 10 heißt es aber wohl „ringsum decken“.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

6. Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Dr. J. Ziehen. Band 49 u. 50. Goethes Italienische Reise, herausgegeben von Dr. Julius Ziehen. L. Ehlermann, Berlin, Dresden, Leipzig. o. J. 224 S. kl. 8°. Preis geb. 1,50 ℳ. Aus Goethes Prosa. Kleine Dichtungen und Aufsätze, ausgewählt und erläutert von Prof. Dr. Karl Kinzel. Mit 2 Abbildungen im Text und 4 Kunstdruckbeilagen. Ebenda. Preis geb. 1,45 ℳ.

Unter den bei Ehlermann jüngst erschienenen Deutschen Schulausgaben scheint mir Goethes Italienische Reise einen besonderen Willkomm zu verdienen. Als ich noch die Freude hatte, in Prima deutschen Unterricht zu erteilen, suchte ich nach Kräften meine Schüler mit Goethes Entwickelungsgang bekannt zu machen, teils um sie zur Nachahmung anzuregen, teils um sie vor Selbstüberhebung zu bewahren. Nächst „Dichtung und Wahrheit“ leistete hierbei die Italienische Reise die besten Dienste. Ich habe sie von mehreren Jahrgängen lesen lassen; sie fesselte die Jugend ungemein. Natürlich. Denn zu der Teilnahme an der großen Persönlichkeit kam noch das Interesse für das Land, das ihnen durch den Unterricht und durch zahlreiche Bilder, die ich mir auf meinen Reisen erworben hatte, schon näher bekannt war. Damals dachte ich daran, Goethes Italienische Reise mit Bildern für die Schule herauszugeben. Aber später mangelte es mir an Zeit; und einen Freund zur Ausführung des Planes zu bestimmen, versuchte ich vergebens. Nun ist er in anderer Weise ausgeführt. Bei Velhagen und Klasing ist das Kunstgeschichtliche Anschauungsmaterial zu Goethes Italienischer Reise erschienen, und jetzt hat Ziehen diese Schulausgabe herausgegeben, die auch mit

einigen Bildern, teilweise nach Goethes Zeichnungen, geschmückt ist. Das Buch enthält etwa zwei Drittel der Urschrift; angefügt ist einiges aus „Italien“, so der Brief an Herder und mehrere Seiten aus „dem zweiten römischen Aufenthalt“. Die Auslassungen erstrecken sich teils auf größere, teils auf kleinere Abschnitte. Bald sind es Bemerkungen über Wind und Wetter, bald über Land und Leute, bald über die Reise durch unbedeutende Orte, über Besuche in Kirchen, Gemäldegalerien und Theatern. So manche Auslassung habe ich doch bedauert. Aber es galt wohl, das Buch nicht zu dick werden zu lassen. Vorausgeschickt ist eine knappe Einleitung über die Entstehung von Goethes Italienischer Reise, einige Selbstzeugnisse Goethes über seine Schrift und zwei Seiten mit den notwendigsten Erläuterungen. Die Ausstattung ist gut.

Ein andres Mittel zur Ergänzung der Lektüre Goethischer Poesie in der Schule bietet Kinzel in Nr. 49 der Sammlung. Es ist ein guter Gedanke, eine Anzahl kleiner prosaischer Schriften des Dichters, darunter natürlich auch diejenigen, die wohl am häufigsten in der Schule erwähnt werden, in einem kleinen Bande zu vereinigen. Denn in den umfänglichen Werken Goethes, die in den verschiedenen Ausgaben verschieden angeordnet sind, ist es schwer sich zurechtzufinden, und man kann deshalb im Unterrichte schwer auf sie verweisen. Folgendes wird geboten: I. Dichtung: Novelle. Ferdinand (Aus den Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten). — II. Zur Kunst: A. Goethes Rede zum Shakespearetag. Wilhelm Meister über Sh.; Sh. als Dichter überhaupt. B. Von deutscher Baukunst. Die Bauhütten. C. Plastik. Winkelmann; Über Laokoon. D. Malerei. Abendmahl von Lionardo da Vinci. Das Erwachen der niederrheinischen und niederländischen Malerei. — III. Aus Goethes Leben: Der winterliche Übergang über die Furka. Kanonade von Valmy. Erste Bekanntschaft mit Schiller. Aus den Tag- und Jahresheften 1796, 1804, 1805. Dankbare Gegenwart 1823. Lebensverhältnis zu Byron. Vorausgeschickt sind den einzelnen Abschnitten kurze, gute Einleitungen, als Fußnoten beigefügt sind Erklärungen, von denen die meisten förderlich, einige überflüssig und manche nicht ganz zutreffend sind.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

7. Dr. Ernst Weber, Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig, Ernst Wunderlich. 367 S. 8°. Preis 4 ℳ; geb. 4,60 ℳ.

Wir haben hier das Werk eines Mannes vor uns, der die wissenschaftliche Literatur, soweit sie zur Pädagogik Beziehungen hat, frei beherrscht. nicht sklavisch zitiert, der aber offenbar auch aus dem Born einer reichen Erfahrung schöpft. Diese Erfahrung scheint im wesentlichen in der Volksschule erworben zu sein, und er schreibt in erster Linie auch über die Volksschule, aber nicht bloß für Volksschullehrer. Gegenüber der vielfach behandelten Frage, ob Pädagogik als Wissenschaft oder als Kunst anzusehen sei, haben ihn Studien, Beobachtungen und Erfahrungen zu der Entscheidung geführt, daß sie eine Kunst sei. „Das pädagogische Geniale liegt nicht in hervorragenden Verstandestätigkeiten, sondern im lebhaften Phantasie- und starken Gemütsleben des Erziehers und Bildners“, wie es auch ein Künstler haben muß. Aber nicht so sehr wegen des Ergebnisses seiner trefflich aufgebauten Untersuchung, daß die Pädagogik als Kunst anzusehen sei, möchte ich das Buch dringend zum Lesen empfehlen, als weil es geistvoll, anziehend und für jeden Lehrer nach den verschiedensten Seiten anregend geschrieben ist. Es hält den Leser fest. Auch den Gymnasialseminaren wird es gute Dienste tun. Die Ausstattung ist sehr gut.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

8. Dr. Ernst Wickenhagen, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik. 12. Aufl. Mit 325 Abbildungen. Eßlingen, Paul Neff. 336 S. gr. 8. Preis 3,75 ℳ.

Wenn ein Buch schon in 12. Auflage vorliegt, dann erfüllt es seinen Zweck, und es genügt eigentlich zu sagen, daß es wieder neu erschienen ist. Da es auf 328 Seiten die Geschichte der bildenden Künste und der Malerei bei den bedeutenderen westlichen Kulturvölkern aller Zeiten enthält, so kann es natürlich häufig bloß Namen, Zahlen und kurze Urteile geben, aber es bietet doch auch mehr. So behandeln vor jedem Hauptabschnitte einige Seiten Allgemeines: „Das Material und seine Bearbeitung" und „Die Elemente der Tonkunst". Außerdem erhält man von hervorragenden Künstlern genauere Lebensabrisse und von besonders bedeutenden Kunstwerken auch eingehendere Beschreibungen. Übrigens will das Buch kein Lehrbuch sein, sondern ein Leitfaden, dem das Wort des Lehrers ergänzend zur Seite tritt. Die Bilder sind gut ausgewählt; sie vermitteln die Anschauung von wirklich bedeutenden Werken und Personen in meist gefälliger Wiedergabe. Wunderlich freilich berührte es mich, vom Löwentor von Mykenä die Abbildung zu finden, die Professor Dörpfeld im Jahre 1890 aufnahm, als wir vor, in und über dem Tore unser Frühstück einnahmen. Das Bild muß durch ein würdigeres ersetzt werden. Eine zweckmäßige Beigabe ist ein Verzeichnis der technischen Ausdrücke, mit Angabe der Stellen, wo sie erklärt sind. Für „Kassetten" S. 15 ist freilich „dünne Steinplatte" eine unzureichende Erklärung. Ein Verzeichnis der Abbildungen fehlt. In einer neuen Auflage ist Laokoon in eine andere Zeit zu versetzen; Zeus von Otrikoli darf nicht als freie Nachachmung des von Phidias geschaffenen Ideals hingestellt werden. Der Opisthodomos ist zwischen Cella und Postikum anzusetzen. S. 17 muß sich die Beschreibung der jonischen Bauordnung (nicht Stil!) mit der Abbildung in Einklang befinden. So gibt es immer noch zu bessern. Bei einem so viel umfassenden Buche ist das nicht wunderbar.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

9. Deutsche Poetik von Dr. Rudolf Lehmann, Professor an der Königlichen Akademie in Posen. München 1908. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck. 264 S. gr. 8°. Preis geb. 6 ℳ.

(Zu Ad. Matthias Handbuch des deutschen Unterrichts. III, 2.)

Über den unendlichen Bereich dichterischer Gestaltungen und das schwierige Problem der Analyse künstlerischen Werdens in gemessenem Umfange klare Vorstellungen zu vermitteln, ist eine Aufgabe, deren immer nur annähernde Lösung auch in den letzten Jahrzehnten von den verschiedensten Angriffspunkten aus versucht wird. Mit Recht bietet der Verfasser, dem es zunächst oblag ein Orientierungsbild zur einführenden Belehrung herzustellen, in geschichtlicher Entwicklung eine kritische Grundlegung seines Standpunktes: Poetik als Kunstlehre gefaßt, deren Gegenstand also das objektiv vorliegende dichterische Kunstwerk ist. Indem die Unzulänglichkeit der psychologischen Methode beim Entstehungsprozeß dargetan wird, bleibt die künstlerische Einheit des vollendeten Dichterwerkes als Mittelpunkt der kritischen Betrachtung, die sich auf die Formenelemente, die Gattungen und die Richtungen der Poesie erstreckt. Und wie dieser Aufbau des Ganzen, so muß man sagen, ist auch die Ausführung des auf dem Literaturgebiete längst wohlberufenen Verfassers durchaus scharfsinnig, angemessen und umsichtig. Überall begegnen wir, nach meinem Dafürhalten, gesunden Anschauungen und treffend gewählten Beispielen. Die einseitige Schätzung des Griechentums (S. 140f.) wird ebenso abgelehnt wie die Überhebung der neuen Modelyriker und

Symbolisten (S. 126. 131. 133); die Gedankenlyrik ist gut hervorgehoben, das Wesen des Epos und des Dramas geschickt entwickelt. In seinen Einzelurteilen teile ich des Verfassers Vorliebe und Achtung für die neuere klassische Zeit der deutschen Dichtung, aber ich begrüße auch die Hervorhebung der bedeutenden Neueren, darunter namentlich Rich. Wagner und Ibsen, auch Hebbel und Grillparzer. Doch will ich meine zuweilen abweichende Ansicht, wenigstens in einigen Punkten, nicht zurückhalten.

Ganz richtig wird die Aufstellung einer besonderen Klasse als „didaktische Poesie" zurückgewiesen (S. 187); aber wo finden nun Virgils Georgika, Ovids Ars Amandi, Thomsons Seasons und viele andere Werke ihren Platz? Der Abschnitt über „Zwischenformen" (S. 182f.) hätte vielleicht eine mehr eingehende Ausführung verdient. In ähnlicher Art ist beim Drama die Teilung in Lustspiel und Tragödie nicht ausreichend, da der Verfasser für letztere das Unterliegen des Helden als ausschlaggebend anzusehen scheint. Er spricht von dem „nicht wirksamen Schluß" in Schillers Tell (S. 246); auch Goethes Iphigenie ist ihm darum nicht erschütternd genug; kurz, das ernste Drama mit versöhnendem Ausgange, das eigentliche Schauspiel, fehlt in der Aufstellung. Und doch ist es bei den Griechen, wie jeder weiß, schon vorhanden, nicht bloß in Sophokles' Philoktet, sondern auch in Aeschylus' Trilogie, die mit den Eumeniden schließt. Und desselben Aeschylus „Gefesselter Prometheus" wurde im „Erlösten Prometheus" erst vollendet und zu gutem Ende geführt, wie Welcker ja nachgewiesen hat. Daß des Sophokles König Oedipus nicht der harten Verurteilung als „Urtypus des Schicksalsdramas" (S. 252) anheimfällt, obwohl hier doch der theologische Glaube der Griechen mit in Anschlag zu bringen ist, meine ich vor langer Zeit (in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen, Bd. 34 (1880), S. 438—456) in Verbindung mit dem Gegenstück Prometheus gezeigt zu haben. Für die oft angeklagte „schöne Episode" von Max und Thekla in Schillers Wallenstein (S. 65. 208) habe ich auch einmal eine Lanze gebrochen mit der Aufstellung, daß dieses Liebespaar, im Mittelpunkte des Zusammenstoßes feindlicher Mächte stehend, durch seinen Sturz gerade das stärkste Mitleid erregen muß und auch tatsächlich erregt, weil es so unschuldig ist und beiden Familien angehört. Die gerügten „Zufälle" in der Jungfrau von Orleans (S. 251) kann ich nicht als solche gelten lassen, die dem Dichter nur aus der Verlegenheit helfen sollten. Aber am wenigsten darf ich die Charakterisierung von Schillers Braut von Messina als „verfehlter Versuch die antike Tragik in einem besonderen Sinne wieder lebendig zu machen" (S. 253) ohne Einsprache hingehen lassen; schon die ganze Umwelt der mittelalterlich normannischen Szenerie in Sizilien erklärt deutlich genug den Einfluß des Orakelwesens und die mystische Atmosphäre, worin sich die Handlung bewegt.

Diese kleinen Ausstellungen haben jedoch durchaus nicht den Zweck, das große Verdienst des Verfassers und den erfreulichen Gesamteindruck seiner umfangreichen Arbeit herabzusetzen. Wenn in den höchst schwierigen Abschnitten, die der Behandlung des Komischen und des Tragischen gewidmet sind, noch nicht überall die wünschenswerte Klarheit erreicht ist, so liegt der Grund davon in den jeder Theorie dieser Dinge anhaftenden Mängeln und in dem vom Verfasser selbst mehrfach hervorgehobenen Eingeständnis der ersten Meister, daß der Sinn und Gedanke eines Kunstwerks durch Worte und Erklärung überhaupt nie vollständig erschöpft werden kann, und weiter darin, daß alle Theorie auf diesem Gebiete der wirklichen Leistung nur nachzuhinken vermag, so daß uns heutzutage weder Aristoteles noch Lessing genügen, nachdem wir Goethe und Schiller nebst ihren Folgern und neuerdings Ibsen kennen

gelernt haben. Mir bleibt kein Zweifel, daß Lehmanns Buch, das in jedem Dichter neben dem unergründlichen Genius auch den sittlichen Faktor mit Recht so lebhaft betont (S. 72: „Nur ein großer Mensch kann ein großer Künstler sein"),[1] in den Kreisen der Lehrer, für die es zunächst bestimmt ist, eine fruchtbringende Wirksamkeit ausüben wird.

München. **Dr. Baumeister.**

---

10. Das Pädagogische Seminar. Einführung der Kandidaten der Philologie in die pädagogische Praxis von Dr. Karl Neff. Professor am K. Wilhelmsgymnasium in München. — C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck, München 1908. XI u. 296 S. gr. 8°. Preis geb. 6 ℳ.

Die erste ebenso gehaltvolle wie ausführliche Schrift über die Gymnasialseminare in Bayern! Wir begrüßen mit freudigem Glückwunsche diese vortreffliche Darlegung der bisher stillen, aber beharrlichen und erfolgreichen Arbeit in dem Lande, wo vor hundert Jahren Friedrich Thiersch das neuhumanistische Gymnasium so tief und fest gründete, daß wohl nirgend sonstwo in Deutschland, wie hier, die ganze Masse der Gebildeten darin ihren geistigen Nahrungsquell erblickte und um dieses Erbe unversehrt zu erhalten, bis in die letzten Jahrzehnte alle Neuerungen grundsätzlich abzuwehren bestrebt war. Während seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts im übrigen Deutschland die Reformpläne zu Dutzenden alljährlich hervorschossen, beharrte man wie in Württemberg auch in Bayern noch in tiefem Schweigen, bis sich endlich auch hier der Wandel der Zeiten geltend machte und die Forderungen des praktischen Lebens Zugeständnisse abzwangen: neben der lateinischen Stilistik gewannen die Realien mehr Raum, zunächst Geschichte und Geographie, dann auch Mathematik und Naturwissenschaften, endlich die neueren Sprachen wurden besser ausgestattet. Und seit 1893 legte man pädagogisch-didaktische Kurse, die bis dahin nur an den Universitäten mit zweifelhaftem Erfolge von Universitätsprofessoren geleitet waren, an mehrere Gymnasien. 1897 erließ das Ministerium eine förmliche Seminarordnung zunächst für die philologischen Fächer, zu denen außer den alten Sprachen nach hiesigem Gebrauche das Deutsche und Geschichte nebst Geographie gerechnet wird. Über die Handhabung dieser Einrichtung nun gibt das vorliegende Buch eine ins einzelne gehende Auskunft. Vorstand des Seminars am Wilhelmsgymnasium in München ist dessen Rektor Oberstudienrat Dr. von Arnold, in der pädagogischen Welt längst rühmlichst bekannt, Seminarlehrer war zuerst Professor Hoferer, der den Abschnitt über die Organisation des bayerischen Schulwesens in meinem Handbuche abgefaßt hat. Der Verfasser vorliegenden Buches, Dr. K. Neff, ist jetzt der Seminarlehrer, weil er als Ordinarius der fünften Klasse (entsprechend der Obertertia in Norddeutschland) die sechs Seminaristen unter seiner persönlichen Leitung in seiner Klasse Unterricht erteilen läßt und ihnen allwöchentlich Vorträge über Erziehungsgrundsätze und Methodik der Unterrichtsfächer hält. Und diese Vorträge, welche auf Seite 81 bis Seite 269 abgedruckt den Hauptinhalt des Buches bilden, zeigen den Verfasser als einen höcht gediegenen Charakter und erfahrenen Jugendlehrer, der seiner schwierigen Aufgabe vollständig gewachsen ist. Vor allem fällt seine Offenheit und Freimütigkeit angenehm auf im Bekenntnis eigener Versehen wie in der Beurteilung der behördlichen Anordnungen,

---

1) Man vergleiche hierzu meinen Aufsatz über das „Sichausleben" in diesen Lehrproben 1902, Heft 73, S. 8—20.

die er bespricht und zuweilen in taktvoller Weise zu kritisieren Anlaß findet, jedoch ohne Hervorhebung eigener Unfehlbarkeit. Ferner legt er in wohltuender Art den jungen Lehrern fortwährend die Rücksichtnahme auf das jugendliche Alter und die große Mannigfaltigkeit der Charaktere und Anlagen ihrer Schüler ans Herz und betont in allen Variationen, daß (um einen Lessingschen Ausdruck zu gebrauchen) nicht allen Bäumen dieselbe Rinde gewachsen ist. Weiter erklärt er sich gegen das mechanische Fehlerzählen, die Aufstellung von Rangordnung und ähnliche formalistische Urteilsproben, die ganz wertlos sind, aber oft und nicht bloß von Anfängern geübt werden. Als ein Hauptgrundsatz bei den Mitteilungen des Lehrers erscheint bei ihm die richtige Beschreibung und die nie aus den Augen zu lassende Rücksicht auf den Schüler, dessen Alter und natürliche Interessen. „Wem in der Schule das Subjekt (d. h. der Schüler) nicht höher steht als das Objekt (d. h. der Schriftsteller), pflegte mein alter Lehrer Döderlein in Erlangen 1849 zu sagen, der soll nicht unterrichten"; das unnötige Detail und das eitle Auskramen von Gelehrsamkeit in der Klasse hat die ganze Philologie in Mißkredit gebracht, und die Lehrer, welche ihre Primaner mit fremden und eignen Konjekturen im Sophokles und Thukydides langweilten, haben die Reform selber herbeigezogen. Der unsinnig breite Betrieb der Grammatik der alten Sprachen, der Aberglaube des Ciceronianismus, die Überschätzung der Stilistik und lateinischer, ja griechischer Stilübungen in den oberen Klassen der Gymnasien (ich habe das selbst als Lehrer mitgemacht und erfahren), hat meist nur dazu gedient, mechanisch erlerntes Phrasengeklingel zu erzeugen und den deutschen Sinn, wie auch die Individualität der Jünglinge zu schädigen, und war im übrigen verlorene Zeit und Mühe. Es ist mir deshalb höchst erfreulich zu sehen, daß Herr Neff in seinem Buche auch für Beschneidung des grammatischen Lehrstoffs energisch eintritt, dagegen die Gewandtheit im mündlichen deutschen Ausdruck überall als Ziel in den Vordergrund stellt.[1]

Da es ganz unmöglich ist, in einer kurzen Anzeige über den Reichtum dieses Buches an gesunden und treffenden Anschauungen auch nur einen Überblick zu geben, so will ich doch darauf hinweisen, daß mit Recht der junge Lehrer mehrfach ermahnt wird, anstatt gemessenen Ernstes, der oft in mürrisches Wesen ausartet, seinen Schülern mehr die heitere Seite seiner eigenen Menschlichkeit zu zeigen, stets Freundlichkeit und Teilnahme zu beweisen, und soweit es in ihm liegt, auch manchmal den Humor walten zu lassen. Das mögen sich vor allen die würdevolleren norddeutschen Kollegen merken!

Die auffallendste Eigentümlichkeit des Seminarbetriebes in München, der mit großer Genauigkeit dargelegt wird, besteht wohl darin, daß für die Übungen der Kandidaten regelmäßig nur eine einzige Klasse, nämlich die fünfte, entsprechend der Obertertia, in Anspruch genommen wird. Obwohl ich nun für ganz richtig halte, daß auf dieser Stufe dem Anfänger das Einleben in die Schülerwelt am leichtesten gelingt (ich selbst habe das in Elberfeld 1855 zu erfahren Gelegenheit gehabt), so dürfte doch Quarta und Quinta daneben, schon zur Vermeidung der Gleichförmigkeit, stärker herangezogen werden und auch größere Versuche in oberen Klassen nicht ausgeschlossen werden. Auf einer Besuchsreise in München im Herbst 1876 hörte

1) Übrigens ist es zu bedauern, daß nicht auch gleichzeitig „Die Vorträge (von Arnolds) über Erziehung und über Lateinisch und Griechisch auf der Oberstufe" (S. 74) mit abgedruckt sind; sie würden eine wesentliche Ergänzung des Gegebenen bilden.

ich im Maxgymnasium bei Rektor Linsmayer einen Kandidaten in der Oberklasse Platon dozieren. — Im übrigen ist ja bekanntlich in Bayern das Klassenlehrersystem bis obenhin so streng durchgeführt, daß Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Geschichte fast immer in derselben Hand liegen, während mir für die oberen vier Studienjahre die Fachteilung auch wegen der Mannigfaltigkeit der Lehrerpersönlichkeiten für die Schüler ihre Vorzüge zu haben scheint. Doch das ist ein Punkt, der schon außerhalb des Rahmens liegt, in dem sich das vorliegende Buch bewegt, ein sehr dankenswertes und höchst lehrreiches Werk, aus dem alle deutschen Kollegen ohne Unterschied des Stammes zweifellos viel lernen und eine Fülle von Anregungen schöpfen werden.

München. **Dr. A. Baumeister.**

---

11. Dürr, Dr. E, Professor an der Universität Bern, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Quelle-Meyer, Leipzig. VII u. 192 S. Preis geh. 3,80, geb. 4,40 *M*.

Diese gründliche, aber einseitige Monographie ist aus einem Ferienkursus für Lehrer, Sommer 1906 zu Würzburg, hervorgegangen und will den Fehler einer unfruchtbaren phänomenologischen Psychologie, einzelne, gewaltsam isolierte Erscheinungen des Seelenlebens nur zu benennen, vermeiden. Eine solche Psychologie gestattet keine andere pädagogische Nutzanwendungen als etwa folgende: „man gebe den Kindern Strebungsgefühle, Aktivitätsbewußtsein, Ichbewußtsein, Spannungszustände, um es zum Denken, Wollen und Handeln in Stand zu setzen“. Im Gegensatz hierzu kommt es dem Verfasser darauf an, überall die Funktionsbeziehungen der seelischen Vorgänge herauszuschälen, in vorliegendem Falle neben dem Wesen der Aufmerksamkeit ihre Bedingungen und Wirkungen festzustellen.

Das Wesen der Aufmerksamkeit besteht nach ihm in einer besonderen Höhe des Bewußtseinsgrades; sie sei also keine Tätigkeit irgend welcher Art. Dies zeige sich auch in ihren Bedingungen. Am wenigsten hänge sie von einem so fabelhaften Wesen wie dem „Willen“ ab. Hieraus zieht Dürr die pädagogische Konsequenz, daß „auch die willkürliche Aufmerksamkeit des Schülers als ein Effekt betrachtet werden muß, der durch Ausbildung von Motiven und Dispositionen vom Lehrer planmäßig herbeigeführt, nicht als Leistung eines freien Willens herbeikommandiert werden soll“ (S. 80). Neue Aufmerksamkeitsdispositionen lassen sich dagegen nicht erwerben (S. 181). Im besonderen biete das, was einheitlicher Betrachtung zugänglich sei, günstigere Bedingungen für klares und deutliches Erfassen als das, was eine Mehrheit von Apperzeptionsakten verlange.

Von hier aus glaubt der Verfasser das Einheitsbedürfnis des menschlichen Geistes psychologisch erklären zu können und betont den pädagogischen Wert der Synthesenbildung. „Der gesamte Arithmetikunterricht bezweckt eine Steigerung synthetischer Fähigkeiten, eine Steigerung der Fähigkeit zur Vereinheitlichung der Welt“ (S. 28). Ob nicht aber die intellektuelle Entwicklung des Menschen gerade in der höchsten Kraft analytischen Denkens gipfelt? Wir schleppen allzuviele unklare Synthesen mit, die erst in ihre inhaltlichen und funktionellen Elemente aufgelöst werden müssen, ehe wir zu mehr vertieften und besonnenen Synthesen fortschreiten können. Dem pädagogischen Schritte vom Einfachen zum Zusammengesetzten muß der Schritt vom Zusammengesetzen zum Einfachen erst einmal vorangehen.

Wie die einheitliche Auffaßbarkeit, so ist nach Dürr auch die Bekanntheit eines Gegenstands eine wichtige Bedingung für seine klare und deutliche Vergegen-

wärtigung. Hier finde die übrigens doppelsinnige pädagogische Weisung, an Bekanntes anzuknüpfen, ihre psychologische Begründung (S. 44). Die Bedenken, die neuerdings Meumann (Vorlesungen zur Einführung in die experimentale Pädagogik) gegen jene Weisung vorgebracht hat, konnten unserm Autor noch nicht bekannt sein. Im gleichen Zusammenhange tadelt er es als einen groben pädagogischen Mißgriff, die Wände des Schulzimmers mit unerklärten Bildern zu überladen.

Von den Wirkungen der Aufmerksamkeit interessieren pädagogisch am meisten die Ermüdungsphänome. Diese als ein unter allen Umständen zu vermeidendes Übel zu bezeichnen, sei verkehrt (S. 126). Zu empfehlen sei die altbewährte Praxis, mit geistiger Beschäftigung abzuwechseln (S. 129). Bei den übrigen physischen Wirkungen der Aufmerksamkeit (motorischen Spannungen und dergl.) handle es sich fast durchweg um Effekte, die auf das Erlebnis, durch welches sie hervorgerufen werden, zweckmäßig zurückwirken. Es werde in dieser Hinsicht nicht immer genügend berücksichtigt, daß der erste Schulunterricht gar leicht das Stillsitzen der Kinder um den Preis einer bedeutenden Herabminderung der geistigen Regsamkeit und Empfänglichkeit erkaufe (S. 147).

Dies ist im wesentlichen der pädagogische Ertrag des Dürrschen Buches. Im übrigen enthält es ziemlich schwierige und nicht immer richtige psychologische Analysen, die mehr dem Bedürfnisse des Forschers als des Lehrers angepaßt sind.

Halle a. S. **H. Schwarz.**

---

12. Walsemann, Dr. Hermann, Direktor des städtischen Lehrerinnenseminars in Schleswig, Das Interesse, sein Wesen und seine Bedeutung im Unterricht. Eine Zillerstudie von A. Walsemann, weil. Rektor in Celle. Neubearbeitet und mit Anmerkungen versehen. Hannover-List, Berlin bei Carl Meyer (Gustav Prior) 1907. 124 S. Preis 1,80 ℳ.

Die erste Auflage dieser Schrift war, bis auf eine wohlberechtigte Polemik gegen Zillers Forderung, an Stelle der konzentrischen Kreise eine lineare Anordnung des Unterrichtsstoffs mit Berücksichtigung der kulturhistorischen Stufen zu setzen, allzusehr im Zillerschen Geiste gehalten. Die vorliegende zweite Auflage, vom Bruder des ursprünglichen Verfassers besorgt, will diese Einseitigkeit vermeiden. So ersetzt der Neuherausgeber das Herbartsche Stufenschema durch seine eigenen drei Formalstufen „Anschauung, Erkenntnis und Anwendung“ (S. 100, 115; vergl. desselben Verfassers „Lehrkunst“). Ebenso verzichtet er (angeblich) auf die Herbartsche Psychologie als veraltet und sucht die psychologischen Grundanschauungen der Schrift der modernen Psychologie anzupassen. In der Tat kommen in dem Abschnitte „Versuche über das Interesse an Schulfächern“ Vertreter der experimentalen Psychologie (Lobsien in Kiel, W. Stern in Breslau) und eigene statistische Erhebungen des Neuherausgebers zum Wort. Bei den Zöglingen der Volksschule zeigt sich, daß das Interesse an technischen Fächern obenansteht. Auffallend gering ist es an Religion, Naturkunde und deutscher Grammatik. In den höheren Mädchenschulen und Lehrerinnenseminarien begegnen die technischen Fächer im Gegenteil einer Abneigung, das geistig Interessante (deutsche Literatur, Geschichte, Pädagogik, auch Geographie) tritt in den Vordergrund. Religion bleibt wenig beliebt. Lehrreich sind die gleich zahlreichen Ablehnungen wie Bevorzugungen mancher Fächer (z. B. Rechnen, fremde Sprachen), nach W. ein Fingerzeig, daß auf höheren Stufen mehr als bisher wahlfreier Unterricht einzuführen sei (S. 56).

Jedenfalls sind, nach diesen Resultaten, die Zöglinge von einem gleichschwebenden, vielseitigen Interesse noch weit entfernt. W. versucht, nicht ohne Gewaltsamkeit, zu zeigen, daß dieses alte pädagogische Ideal Herbarts noch immer als oberstes Unterrichtsziel zu gelten habe. Sallwürcks treffender Einwand, daß hierbei die logische Seite der Unterrichtsfächer notwendig leide, bleibt unberücksichtigt. Verdienstlich ist, daß die Schrift vor dem Kultus der bloßen Individualität warnt (S. 65), ebenso die Betonung, daß es nicht darauf ankomme, was die Kinder gern mögen, sondern was notwendig erscheint, um ihre Geistesbildung planmäßig und umfassend zu fundamentieren (S. 81), nicht minder der Einspruch gegen die Rangordnungen der Schüler und gewaltsame Unterrichtsmaßregeln (S. 104).

Die rein theoretischen Bestimmungen über das Interesse, das scharf von Aufmerksamkeit geschieden wird, sind nicht ungeschickt (S. 24), erfahren dann aber doch leider eine Verquickung mit Herbartscher Psychologie. Diese ist zu intellektualistisch, was in unserer Schrift z. B. S. 59 stark hervortritt, und sie ist innerhalb ihres Intellektualismus zu mechanistisch. Führt sie doch die kategoriale Aktivität des Aufmerksamkeitslebens ganz auf das automatische Getriebe der Bewegung vorhandener Vorstellungen zurück. W. macht diesen Fehler Herbart-Zillers ohne weiteres mit. Daher bei ihm, wie bei Herbart, die übertriebene Betonung der Anknüpfung an Bekanntes (S. 95).

Halle a. S. **H. Schwarz.**

---

13. Lesebuch aus Platon, für den Schulgebrauch herausgegeben von Gustav Schneider. Preis gebunden 1,50 *M*. Leipzig-Freytag, Wien-Tempsky.

Ref. erinnerte sich bei der Durchsicht des vorliegenden Buches lebhaft seiner eigenen Primalektüre im Griechischen, die in Demosthenes' Kranzrede da, wo der vorige Jahrgang stehen geblieben war, ihren Anfang nahm und an irgend einer Stelle später ihr Ende fand. Von dem Ganzen bekamen wir keine Ahnung. Der Wunsch, dem Schüler in der Platonlektüre etwas Abgeschlossenes zu bieten, hat jetzt mit Recht dazu geführt, sich nicht auf vereinzelte Stücke zu beschränken, sondern nach Möglichkeit ein Bild der Platonischen Weltanschauung in ihren für die Bildung wichtigsten Grundzügen zu geben. Im allgemeinen bekennt sich Ref. als Gegner eines griechischen Lesebuchs in Prima. Die Schwierigkeiten der Lektüre, bei der der Schüler nie mit einem Schriftsteller und seiner Darstellungsweise vertraut wird, stehen in keinem Verhältnis zum Gewinn. Der Leser wird aus einem Gedankenkreise in den andern geworfen, es können sich keine kräftigen Vorstellungsmassen bilden, die für das Leben widerstandsfähig sind und auf Gefühl und Wollen wirken. Anders steht es mit dem Lesebuche aus einem Schriftsteller. Die Nachteile fallen weg, und eine Reihe von wesentlichen Vorteilen ergibt sich, insbesondere der, daß auf diese Weise dem Schüler ein vollständigeres Bild der Gedankenwelt eines großen Mannes gegeben werden kann, als durch das Lesen einzelner Stücke möglich ist. Für die Lektüre eines Philosophen erscheint dies als der gegebene Weg. Diese Absicht leitet auch den Verf. des vorliegenden Buches, der besonders durch seine vortrefflichen Kommentare zu Apologie, Kriton, Euthyphron und Phaidon sowie durch die in den Büchern der Weisheit und Schönheit erschienene Auswahl aus Platon als Kenner des Philosophen und Meister seiner Behandlung in der Schule bekannt ist.

Das Buch gibt in einer 31 Seiten umfassenden Einleitung eine Darstellung 1. der vorsokratischen Philosophie, 2. der Sophistik, diese allerdings ganz vom Standpunkte Platons aus, 3. Sokrates' Leben und Lebensanschauung, 4. Platons Leben und

Lehre. Die Auswahl der Stücke erscheint durchaus zweckentsprechend. Mit Recht gibt der Verf. Apologie und Kriton unverkürzt. Der Schüler erhält so den Eindruck von dem kunstvollen Bau einer Platonischen Schrift, und zugleich tritt die Person des Sokrates bedeutsam in den Mittelpunkt des Interesses, das abstrakt Philosophische tritt ihm verkörpert in einer Persönlichkeit entgegen. Die übrigen Abschnitte sind so gewählt, daß der Schüler daraus die Ideenwelt des Platon in ihren wichtigsten Punkten kennen lernt. Sie umfassen A. Platons Darstellung des Wesens der Sophistik, B. die platonische Philosophie mit den Abschnitten: I. die Erkenntnis der Wahrheit, II. Gott, III. Tugend, IV. die Grundzüge des wahren Staates, V. die Unsterblichkeit.

So bietet sich dem Lehrer Gelegenheit, je nach der verfügbaren Zeit und Fähigkeit der Schüler sie in die Gedankenwelt eines der größten Denker einzuführen und durch stete Beziehung auf moderne Lebensanschauungen ihre religiös-sittlichen Anschauungen zu klären und zu festigen. Es sei in dieser Beziehung nur hingewiesen auf A. 4, die sophistische Moral, mit ihrer Beziehung auf Nietzsche und die heutigen A- und Immoralisten.

Der Text schließt sich an die besten neueren Ausgaben an, für eine Reihe von Stellen bietet der Verf. eigene sehr beachtenswerte Verbesserungen. Druck und Ausstattung sind von bekannter Güte, der Preis muß als mäßig bezeichnet werden.

Die Benutzung des Buches kann allen Kollegen, die eine erziehende Wirkung des Unterrichts durch die griechische Lektüre in den oberen Klassen erstreben, warm empfohlen werden. Es ist an der Zeit, wo eine moderne Sophistik mit dem Anspruche geistiger Überlegenheit an den Grundlagen des sittlichen Lebens rüttelt, unsere Jugend wieder auf den sichern Boden einer idealen Weltanschauung zu stellen.

Schleiz. **Meier.**

---

14. Die Projektionsapparate, Laternbilder und Projektionsversuche in ihren Anwendungen im Unterricht von Dr. Karl Hassack, k. k. Handelsakademieprofessor in Graz, und Dr. Karl Rosenberg, k. k. Landesschulinspektor in Graz. Wien und Leipzig 1907, A. Pichlers Witwe und Sohn. VIII u. 336 S. Preis 6 ℳ.

Die allgemein anerkannte Bedeutung der Anschauung für jeden Unterricht bringt es mit sich, daß überall das Bestreben hervortritt, auch die Anschauungsmittel zu vervollständigen. Daher bürgert sich jetzt mehr und mehr wegen seiner vielseitigen Verwendbarkeit der Projektionsapparat in den Schulen als Lehrmittel ein. Die Verfasser des vorliegenden Werkes behandeln nun alle für das Skioptikon wichtigen Fragen in sachlich klarer Weise. Weil dabei immer auf die Schule Bezug genommen wird, so ist das Buch ein guter Ratgeber bei Anschaffung, Aufstellung und Benutzung des Apparates im Unterricht. — Durchaus objektiv sind die verschiedensten Neuheiten auf diesem Gebiete bewertet, ebenso sind die wichtigsten Apparattypen verglichen. Insbesondere werden noch die Beleuchtungsvorrichtungen und ihre Behandlungsweise genau geschildert. Hierbei werden beachtenswerte Ratschläge für die Einrichtung eines Skioptikonlehrzimmers gegeben. Sehr willkommen sind auch die Mitteilungen und Winke über die Beschaffung und über die Selbstanfertigung von Diapositiven. Speziell für die Schule ist eine reiche Zusammenstellung von physikalischen, chemischen und pflanzenphysiologischen Versuchen gegeben, die mit Anwendung des Skioptikons gezeigt werden können.

Das vorliegende Buch wird allen, die sich über den Projektionsapparat unterrichten wollen, sichere und ausreichende Auskunft geben.

Halle a. S. **Lindemann.**

---

15. Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage von Dr. F. Dannemann, Direktor der Realschule in Barmen. Hannover und Leipzig 1907, Hahnsche Buchhandlung. XII u. 366 S. Preis 6 ℳ.

Das Dannemannsche Buch hebt sich aus den zahllosen anderen Schriften derselben Art ganz bedeutend heraus. Es enthält auch eine Kritik der gegenwärtigen Verhältnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts unserer höheren Schulen. Aber nicht nur die! Das Werk will vor allem zeigen, wie die Besserung herbeizuführen ist. Daher werden positive Vorschläge gemacht; nicht unbestimmte, im Studierzimmer ausgeklügelte, sondern Vorschläge, die sich aus langer eigener Erfahrung und aus dem kritischen Studium der besonders günstig gestellten Schulen Deutschlands (in Hamburg, Berlin) und des Auslandes (in England, Vereinigte Staaten, Frankreich) ergeben haben.

Der Verfasser will den ganzen naturwissenschaftlichen Unterricht auf die Selbsttätigkeit des Schülers gründen. In Physik, Chemie, Astronomie, Biologie usw. soll die Belehrung des Schülers stets anknüpfen an die eigenen, vorher an bestimmter Übungsstätte gemachten Beobachtungen. Dem Unterricht in der Klasse hat deshalb das Arbeiten im Laboratorium zur Seite zu treten; praktische Übungen und Klassenunterricht haben dabei in engster Wechselbeziehung zu bleiben. Dannemann hegt die feste Überzeugung, daß der naturwissenschaftliche Unterricht, welcher sich auf eigene Versuche und Beobachtungen des Schülers stützt, dem besten rein demonstrativen Unterrichtsgange weit überlegen ist. Dieser Grundgedanke wird für die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer besonders durchgeführt. Es schließen sich Erörterungen über die erforderlichen Räume und ihre Ausstattung an. Die Kosten, Stundenzahl usw. finden eine sachliche Untersuchung. Nirgends verliert sich der Verfasser dabei in überspannte Schwärmereien.

Das Dannemannsche Buch wird bei allen Freunden unserer Schule sicher Beachtung finden.

Halle a. S. **Lindemann.**

---

16. Simon, Dr. Max, Oberlehrer am Lyzeum in Straßburg, Honorarprofessor der Königl. Wilhelms-Universität, Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen". München 1908, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 206 S. gr. 8°. Preis 4,50 ℳ.

Das bekannte Buch von Max Simon erscheint hier in zweiter, umgearbeiteter und vermehrter Auflage. Eine prinzipielle Änderung in der Ansicht des Verfassers über die behandelten Fragen gegenüber der ersten Auflage ist nur in unwesentlichen Punkten vorhanden. Allen Entwicklungserscheinungen, die seit der ersten Herausgabe des Buches für die Schulmathematik von Bedeutung geworden sind, sucht er gerecht zu werden. Eine Erweiterung des Pensums im Sinne von Klein ist ihm auch dann noch bedenklich, wenn die Differentialrechnung durch eine sorgfältige Entwicklung des Funktionsbegriffes vorbereitet ist. Nicht eine Erweiterung, sondern eine Ver-

tiefung der Elementarmathematik nach mathematischer, erkenntnistheoretischer und (kultur-) geschichtlicher Seite ist zu erstreben! In diesem Sinne ist auch künftig die Ausbildung der Mathematiklehrer zu gestalten.

Noch mehr als in der ersten Auflage verwirft hier der Verfasser die einstündige geometrische Propädeutik in der Quinta der Realanstalten. Ebensowenig wie diese Einrichtung ist ihm die Reifeprüfung im Interesse der Schule. Dagegen tritt der Verfasser sehr für die darstellende Geometrie als Pflichtfach ein; auf dem Gymnasium soll sie mindestens in der Prima gelehrt werden. — Für den Lehrer fordert er größte Freiheit in der Auswahl des Lehrstoffes auf der obersten Stufe.

In sehr ausgedehntem Maße hat der Verfasser die historisch-literarischen Mitteilungen ergänzt. Hierbei haben nicht nur die einschlägigen neuern deutschen, italienischen, französischen usw. Werke Berücksichtigung gefunden, sondern ebenso solche der älteren Kulturvölker, die von der modernen Forschung erst aufgefunden und richtig bewertet sind.

Kurz, die Simonsche Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik ist zweifellos recht geeignet, den Lehrern der Mathematik nach den verschiedensten Seiten hin in ausgiebiger Weise Anregung zu gewähren. Die Bedeutung des Buches liegt dabei vor allem darin, daß der Verfasser bestrebt ist, die Gesichtspunkte hervorzuheben und für den mathematischen Unterricht zu empfehlen, durch deren Ausnutzung der Bildungswert der Schulmathematik außerordentlich erhöht wird. Dies wird auch der anerkennen müssen, welcher mit der Darstellung und Auffassung des Verfassers im einzelnen nicht überall einverstanden ist.

Halle a. S. **Lindemann.**

---

17. Lehrbuch der Arithmetik und Algebra nebst einer Aufgabensammlung von Prof. Dr. Chr. Schmehl, Oberlehrer an der Großherzoglichen Oberrealschule zu Darmstadt. I. Teil. Für die sechsklassigen höheren Lehranstalten und die Klassen Untertertia bis Untersekunda der Vollanstalten. Gießen 1908, Verlag von Emil Roth. VIII u. 391 S. Preis br. 2,80 ℳ, geb. 3,20 ℳ.

Das Schmehlsche Werk gehört zu den arithmetischen Schulbüchern, die neben einer Aufgabensammlung noch einen sehr umfangreichen theoretischen Teil enthalten. Mir scheint eine derartige Breite in der Entwicklung der Theorie nicht angebracht. Denn trotz aller Ausführlichkeit wird das Lehrbuch den Lehrer nicht ersetzen wollen. — Das gebotene Aufgabenmaterial ist sehr reichhaltig. Es gibt nicht viel Aufgabensammlungen, die gleichmäßig für alle Gebiete eine solche große Auswahl haben. Die Aufgaben sind mit Sachkenntnis aufgestellt und angeordnet.

Halle a. S. **Lindemann.**

---

18. Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer von Prof. Dr. K. Schwering, Direktor des Gymnasiums an der Apostelkirche in Köln a. Rh. VIII u. 407 S. Leipzig und Berlin 1907, Verlag von B. G. Teubner. Preis geb. 8 ℳ.

Die letzten Jahre haben uns eine ganze Reihe guter Schulbücher der Elementarmathematik gebracht, teils solche, die für Schüler geschrieben sind, teils solche, welche besonders dem Lehrer dienen sollen. Zu den besten dieser Art gehört das vorliegende Buch von K. Schwering. Es ist nicht ein Handbuch insofern, als es die gesamte Schulmathematik enthält, sondern weil es die wesentlichen Abschnitte aus Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie musterhaft streng wissen-

schaftlich behandelt. Bei der Stoffauswahl ist allein die grundlegende Bedeutung der einzelnen Sätze und Probleme ausschlaggebend gewesen. Die Entwicklungen sind rein formal durchgeführt. Für den Unterricht selbst vergißt der Verfasser aber keineswegs die Notwendigkeit und die Bedeutung der Anschaulichkeit hervorzuheben. Das scheint mir weiter das Charakteristische zu sein, daß dasselbe Problem möglichst von mehreren Gesichtspunkten betrachtet wird. Bei arithmetischen Untersuchungen z. B. findet sich auch stets eine geometrische Wertung, sofern eine solche für die Schule angebracht und möglich ist. Sind solche Beziehungen auch meist nur ganz kurz angedeutet, so sind sie doch immer anregend. — Im ersten Teile des Buches, der die Arithmetik behandelt, ist wohl das Beste geboten, was bisher über die erörterten Fragen für die Schule gesagt ist. Die Entwicklung der Grundbegriffe und die allmähliche Erweiterung des Zahlengebietes ist mustergültig. Streng wird hierbei das Hankelsche Permanenzprinzip der formalen Gesetze durchgeführt. Auch auf den anderen mathematischen Gebieten geht der Verfasser stets auf die Grundbegriffe ein. Daneben sind aber auch interessante Anwendungen behandelt oder wenigstens erwähnt. Der Inhalt des Werkes kann daher als reichhaltig bezeichnet werden; er geht weit über die Grenzen dessen hinaus, was auf der Schule geboten werden kann.

Das Schweringsche Handbuch ist wohl geeignet, eine Vertiefung des mathematischen Wissens zu vermitteln.

Halle a. S. **Lindemann.**

---

19. Reclams Universalbibliothek. 5000 Bändchen.

Wenn der Deutschlehrer heute imstande ist, einen besseren Literaturunterricht zu erteilen, so ist das zum großen Teile dem Leipziger Verlagsgeschäfte von Philipp Reclam jun. zu danken. Ich erinnere mich noch der Zeiten, wo es wegen der hohen Preise dem Lehrer kaum möglich war, die für einen fruchtbaren Unterricht nötigen Proben aus den Werken unserer Schriftsteller zu beschaffen und die Schüler sich — abgesehen von unseren größten Klassikern — Urteile über nie von ihnen eingesehene Bücher aneigneten. Nur wo größere Bibliotheken zur Hand waren, konnte man ein oder das andere Werk den Schülern nahelegen. Das wurde besser, als seit dem Jahre 1867 bei Philipp Reclam jun. in Leipzig die kleinen, billigen Bändchen zu erscheinen anfingen. Jetzt konnte der Lehrer mit geringen Mitteln seine Bücherei ergänzen, konnte die Schüler, ohne bei den Eltern Unzufriedenheit zu erregen, veranlassen, sich für ihre literarischen Vorträge die Schriftwerke selbst zu erwerben und konnte auch für die Klassenlektüre und die allgemeine Privatlektüre Werke heranziehen, die sonst wegen der hohen Kosten ausgeschlossen waren. So ist „Reclam“ ein Wohltäter der Schule geworden; und bei Gelegenheit des eigenartigen Jubiläums, das der Verlag mit der Veröffentlichung des 5000. Bändchens begeht, soll die Lehrerwelt nicht unterlassen, ihm ihre dankbare Anerkennung auszusprechen.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

Eingesandte Bücher.

Pfannmüller, Jesus im Urteil der Jahrhunderte. Leipzig u. Berlin (B. G. Teubner) 1908.

Holtzmann, Ein Büchlein vom staatlichen Religionsunterricht. Gießen (Töpelmann) 1908.

Peters, Handbuch der evangelischen Religionslehre. 2. Heft, 1. Hälfte. 5. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.

—, desgl. 3. Heft. 5. Aufl.

Tumarkin, Spinoza, Acht Vorlesungen. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Witasek, Grundlinien der Psychologie. Leipzig (Dürr) 1908.
Willmann, Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium. 2. Teil: Empirische Psychologie. 2. Aufl. Freyburg i. Br. (Herder) 1908.
De Garmo, Principles of Secundary education Vol. II. New York (The Macmillan Company) 1908.
von Schenckendorff & Heinrich, Ratgeber zur Pflege der körperlichen Spiele an den deutschen Hochschulen. 3. Aufl. Leipzig u. Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Frankfurter, Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums. 5. Heft. Wien u. Leipzig (Fromme) 1908.
Ohlert, Abbruch und Aufbau des Unterrichtssystems. 1. Bd. Hannover-List und Berlin (Meyer) 1908.
Budde, Mehr Freude an der Schule! Hannover u. Leipzig (Hahn) 1908.
Eichhoff, Das Petit Lycée. Berlin (Trowitzsch & Sohn) 1908.
Dürr, Einführung in die Pädagogik. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Münch, Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken usw. 2. Aufl. Berlin (Reimer) 1908.
Bohnstedt, An zwei Schulen. Aus den Papieren des Hilfslehrers Armelius Follends. München (Steinebach) 1908.
Kinzel, Begleitstoffe zur Betrachtung der deutschen Literaturgeschichte des 16. bis 18. Jahrhunderts. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann).
—, Aus Goethes Prosa. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann).
Ziehen, Goethes italienische Reise. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann).
Schmarsow, Lessings Laokoon. Leipzig (Quelle & Meyer) 1907.
—, Erläuterungen und Kommentar zu Lessings Laokoon. Leipzig (Quelle & Meyer) 1907.
Matthias, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. I. Teil: Vorstufe. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Arnold, Die Dichter der Befreiungskriege. I. Einführung in die Dichtungen. Prenzlau (Vincent) 1908.
Stodte, Friedrich Hebbels Drama aus der Weltanschauung und den Hinweisen des Dichters. Stuttgart (Violet) 1908.
Hirt, Deutsches Wörterbuch von Fr. L. K. Weigand. 5. Aufl. 2. Lieferung: beisammen bis drum. Gießen (Töpelmann) 1908.
Wohlrab, König Ödipus von Sophokles. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann).
Harder, Schülerkommentar zu der Auswahl aus Herodot. 2. Aufl. Leipzig-Wien (Freytag & Tempsky) 1908.
Schneider, Lesebuch aus Platon. Leipzig-Wien (Freytag & Tempsky) 1908.
Köcher, The Expansion of England. Leipzig-Wien (Freytag & Tempsky) 1908.
Pariselle, Emile Zola, Le cercle de fer, épisode de „la débâcle" mit Wörterbuch. Leipzig-Wien (Freytag & Tempsky) 1908.
Cury et Boerner, Histoire de la littérature française. Leipzig (B. G. Teubner) 1908.
Fischer & Dost, Französische Texthefte zu Hirts Anschauungsbildern. Heft IV. Der Winter von Dost. Breslau (Hirt) 1908.
Montaubric, Le Cid tragédie. Leipzig-Wien (Freytag & Tempsky) 1908.
Moorman, Shakespeare Macbeth mit Notes. Leipzig u. Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Klapperich, Paul Dombey from „Dombey and Son" by Charles Dickens. Berlin und Glogau (Flemming) 1908.
Sachs, Ausgewählte Erzählungen von Dr. A. Chatelain. Berlin u. Glogau (Flemming) 1908.
Mühlan, Conteurs de nos jours. II. Reihe. Berlin u. Glogau (Flemming) 1908.
Gruner, Die Wandlung in den Anschauungen über das Wesen der Elektrizität. Hamburg (Schloeßmann) 1908.
Kalähne, Die neueren Forschungen auf dem Gebiet der Elektrizität und ihre Anwendungen. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Stutzer, Lesebuch zur deutschen Staatskunde. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann).
Raithel, Maturitätsfragen aus der vaterländischen Geschichte. Wien und Leipzig (Braumüller) 1908.
—, Maturitätsfragen aus der allgemeinen Geschichte. 2. Aufl. Wien und Leipzig (Braumüller) 1908.

Kirchhoff, Erdkunde für Schulen. I. Teil. Unterstufe. 14. Aufl. Halle a. S. (Buchhandlung des Waisenhauses) 1908.
—, Erdkunde für Schulen. II. Teil. Mittel- und Oberstufe. 14. Aufl. Halle a. S. (Buchhandlung des Waisenhauses) 1908.
Ursinus, Geologische Karte von Deutschland. Frankfurt a. M. (Vulkan).
Kirchhoff, Schulgeographie. 20. Aufl. Halle a. S. (Buchh. des Waisenh.) 1908.
Rohrmann, Geographie von E. von Seydlitz. Heft 1, 2, 4, 7. Ausgabe D. Breslau (Hirt) 1907.
—, Geographie von E. von Seydlitz. Ausgabe A Grundzüge, Ausgabe B Kleines Lehrbuch. Breslau (Hirt) 1908.
Düsing, Die Elemente der Differential- und Integralrechnung. Ausg. A. Hannover (Jänicke) 1908.
Häring, Lehrbuch der Geometrie. München u. Berlin (Oldenbourg) 1908.
Thaer, Arithmetik und Algebra. Ausg. B. 39. Aufl. Breslau (Hirt) 1908.
Müller u. **Witting**, Lehrbuch der Mathematik. Leipzig u. Berlin (B. G. Teubner) 1907.
Riem, Unsere Weltinsel, ihr Werden und Vergehen. Hamburg (Schloeßmann) 1908.
Gruner, Die Welt des unendlich Kleinen. Hamburg (Schloeßmann) 1908.
Braß, An der Grenze des Lebens. Hamburg (Schloeßmann) 1908.
Mayer A., Das Wesen der Gärung und der Fermentwirkungen. Hamburg (Schloeßmann) 1908.
Müller, Über den Bau der Knochen. Hamburg (Schloeßmann) 1908.
Zur Straßen, Die neuere Tierpsychologie. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Matzdorff, Tierkunde. 3 Bände. I. für Sexta u. Quinta, II. für Quarta u. Untertertia, III. für Obertertia. Breslau (Hirt) 1907.
Kraepelin, Leitfaden für den botanischen Unterricht. 7. Aufl. Leipzig u. Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Goebel, Einleitung in die experimentelle Morphologie der Pflanzen. Leipzig u. Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Ostwald, Der Werdegang einer Wissenschaft. Sieben gemeinverständliche Vorträge aus der Geschichte der Chemie. 2. Aufl. Leipzig (Akad. Verlagsges.) 1908.
Bernelot Moens, Wahrheit. Experimentelle Untersuchungen über die Abstammung des Menschen. Leipzig (Owen & Co.) 1908.
Dannemann, Naturlehre für höhere Lehranstalten. I. Teil: Chemie, Mineralogie u. Geologie. Hannover u. Leipzig (Hahn) 1908.
Bohn, Leitfaden der Physik. Unterstufe, Ausgabe A. Leipzig (Nägele) 1908.
Catalogue of Books Annotated and Arranged by the Carnegie Library of Pittsburgh. Pittsburgh. 1907.
Annuaire de L'Université de Sophia. II. 1905—1906. Sophia 1906.
Sammlung Göschen: Leipzig (Göschen) 1908:
- **Meisenheimer**, Entwicklungsgeschichte der Tiere. I. u. II.
- **Hommel**, Geschichte des alten Morgenlandes.
- **Weitbrecht**, Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts. I. u. II.
- **Gerber**, Englische Geschichte.
- **Kroll**, Geschichte der klassischen Philologie.
- **Achelis**, Soziologie.
- **Schubert**, Vierstellige Tafeln und Gegentafeln.
- **Jäger**, Theoretische Physik IV.
- **Legband**, Deutsche Literaturdenkmäler des 17. u. 18. Jahrhunderts bis Klopstock. I. Lyrik.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den **Rezensionen** einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem **Seminarium praeceptorum**, dessen **pädagogischer Bibliothek** sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schlusse jedes Heftes bringen. **Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen.** Wir fügen hinzu, daß die **Volksschul-Literatur** nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. W. Fries.

1. Der höhere Lehrerstand im Spiegel der Literatur.

Von Wilhelm Fries (Halle a. S.).

Vor mir liegt ein Buch, betitelt: Magister, Oberlehrer, Professoren. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten (306 S. Nürnberg, Koch). Der Verfasser, Dr. Eduard Ebner, Reallehrer in Erlangen, ist bei seinen Vorarbeiten zu einer deutschen Literaturgeschichte, die im vorigen Jahre erschienen ist, auf seinen Gegenstand gekommen und hat bereits vor zwei Jahren in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht (XXI, S. 349 ff.) einige neuere Werke der schönen Literatur zusammengestellt. Er verfolgte, durch die beifällige Aufnahme dieses Artikels angeregt, die Sache weiter, berücksichtigte dabei auch die ihm inzwischen bekannt gewordenen früheren Veröffentlichungen ähnlicher Art und legt uns nun das Ergebnis seiner Arbeit in ausführlicher Darstellung vor. Das Werk ist dankenswert und verdient entschieden Beachtung in den Kreisen der höheren Lehrerschaft, die nicht wird umhin können, sich in diesem Spiegel zu beschauen, zur eigenen Belehrung und Mahnung, wenn's auch manchmal nur im negativen Sinne sein sollte.

Frühere Veröffentlichungen über den Gegenstand besitzen wir im XVIII. Jahrgang von Lyons Zeitschrift von A. Rosikat, ferner in einem Programm von C. Benjamin: Das Gymnasium im Spiegel der Dichtung seit 1870 (Berlin 1904) und vor allem in dem nicht bloß die Volksschule berücksichtigenden, inhaltsreichen Buche von Dr. Wohlrabe: Der Lehrer in der Literatur. Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes. (2. Auflage. 1898. Freiburg i. Br.)

Unser Verfasser hat sich ganz richtig zur Aufgabe gestellt, wie er selbst sagt, nicht nur Proben aus den Werken mit Lehrergestalten zu geben, sondern ihren Zusammenhängen mit den jeweiligen pädagogischen Fragen bezw. der Stellung des Lehrers im öffentlichen Leben nachzugehen. Zu diesem Zwecke will er Dichtung und Wahrheit gegenüberstellen, die schöne Literatur auf Grund der geschichtlichen Wirklichkeit nachprüfen. Damit hätte er dann eine wichtige Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik geschaffen und diese so recht in ihren kulturgeschichtlichen Rahmen eingefügt.

So verfolgt er die Literatur vom frühen Mittelalter an durch die Jahrhunderte hindurch bis zur neuesten Zeit, die benutzten Werke führt er in einem umfangreichen Verzeichnis an. Diese chronologische Einteilung bot sich ihm von seinem geschichtlichen Standpunkt aus ganz natürlich dar, ich lasse es aber dahingestellt, ob die mehr sachliche, systematische Einteilung, wie wir sie bei Wohlrabe finden, nicht den Vorzug verdient, zumal auch hier das chronologische Moment doch innerhalb der einzelnen Abschnitte zur Geltung kommt. Wenn Wohlrabe nämlich die Biographie von der Romanliteratur und von der dramatischen Literatur in drei Abschnitten unterscheidet, so ist damit zum Vorteil der Sache Wahrheit und Dichtung deutlicher und schärfer einander gegenübergestellt.

Wie gesagt, ich billige die Tendenz des Ebnerschen Werkes und empfehle seine Lektüre den Fachgenossen, verweise auch besonders auf die Schlußworte, in denen der Verfasser das Ergebnis seiner Übersicht zusammenfaßt und mit einem tröstlichen Ausblick in die Zukunft schließt, der allerdings gegenüber dem etwas trüben Eindruck der dargebotenen Betrachtungen sehr am Platze ist. Er sagt: „So darf man wohl hoffen, daß die besser und richtiger gezeichneten Lehrergestalten an Zahl zunehmen werden — bis endlich der pädagogische Roman geschrieben wird, der uns noch fehlt und der alle anderen pädagogischen Dichtungen in den Schatten stellen wird

Einstweilen aber müssen wir uns mit den vereinzelten edleren Gestalten begnügen. Wir nähern uns sicher einer Zeit, die den Lehrer wieder richtiger nach seinen Verdiensten einschätzen wird, indem sie ihn nicht allein nach den Erfolgen seiner Arbeit beurteilt, sondern auch nach seinem Wollen, nach seinen Zielen, nach seiner ganzen zwar schönen und edlen, aber aufreibenden und maßlos schwierigen Arbeit überhaupt."

Freilich, eins kann ich dem Verfasser nicht zugeben und muß darin auch seinen Schlußworten entgegentreten, denn ich gewinne aus seinen Darlegungen nicht das Urteil, daß gegen unsern Stand noch eine „alteingewurzelte Voreingenommenheit" besteht, und noch weniger läßt sich die Prophezeiung rechtfertigen, daß wir auf die verdiente Anerkennung noch für lange Zeit werden verzichten müssen. Die Lage hat sich doch wohl in den letzten Jahrzehnten sehr bedeutend zu unserm Vorteil geändert, und gerade in gesellschaftlicher Beziehung hat der höhere Lehrerstand eine Stellung und Geltung errungen, die kaum etwas zu wünschen übrig läßt. Es wird vielmehr meines Erachtens wie stets so gerade in der Jetzt- und Folgezeit darauf ankommen, den inneren Wert unseres Berufes, der gewiß keinem anderen an Bedeutung nachsteht, im Bewußtsein der großen Verantwortung als das Höchste und Befriedigendste in unserm Leben zu behaupten und vor allen äußerlichen Einflüssen klar und rein zu bewahren.

Im einzelnen bemerke ich nur dies. Ich kann es nicht billigen, daß Krügers herrenhutischer Bubenroman Gottfried Kämpfer, der ja so viele dankbare Leser gefunden hat, nur kurz in einer Anmerkung (S. 247) abgemacht wird. Es geschieht das mit der etwas wunderlichen Begründung, daß die in diesem Buche auftretenden Erzieher ausgeschaltet bleiben müßten, weil sie keine „öffentlichen Lehrer“ seien, wobei denn doch wieder einer derselben geradezu als Ideal eines Lehrers, also auch des „öffentlichen Lehrers“ bezeichnet wird. Nun, eben diese Erzieher sind auch die besten Lehrer, indem sie durch ihre ganze Wirksamkeit zu individueller Behandlung ihrer Zöglinge angeregt, ja genötigt werden und in ihren Internaten beides am besten lernen: erziehen und lehren, wenn anders überhaupt eine scharfe Scheidung dieser Tätigkeiten gestattet ist. Darum trägt auch Krügers Buch mit vollem Recht die Widmung: „Den deutschen Jungen und ihren Schulmeistern, von einem der beides war“.

Die Literatur ist vom Verfasser wohl fast erschöpfend berücksichtigt, ich nenne zur Ergänzung zunächst nur zwei Bücher, komme aber weiter unten noch einmal darauf zurück. Es sind Veröffentlichungen aus neuester Zeit:

1. K. R. K. Bohnstedt, An zwei Schulen. Aus den Papieren des Hülfslehrers Armelius Follends. (186 S. München, Steinebach. 1908.),

eine phantastisch ausgeschmückte, insbesondere gegen Vorgesetzte und Behörden gerichtete Schilderung, auf die ich nicht weiter einzugehen brauche;

2. Wilhelm Arminius, Stietz-Kandidat. Roman aus grauer Vergangenheit des Oberlehrerlebens. Zwei Bände. (252 u. 243 S. Berlin, Gebr. Paetel. 1908.),

ein Buch, das Ebner leider nicht mehr hat berücksichtigen können. Verweilen wir etwas länger bei diesem Romane, der schon als wirkliches Kunstwerk unser volles Interesse in Anspruch nehmen darf.

Wilhelm Arminius hat sich bereits als Verfasser mehrerer Novellen und Romane einen Namen gemacht, aus dem Gebiet des höheren Schulwesens und Lehrerstandes aber wählt er meines Wissens den Stoff zum ersten Male, und man muß sagen mit Glück, denn er beweist eine fast einwandfreie Sachkenntnis, gutes Verständnis und weiß die Lehrertypen, die er vorführt, fein zu charakterisieren. Mit Bedacht verlegt er die Handlung um einige Jahrzehnte zurück, wir werden die „graue Vergangenheit“ des Titels nicht allzu wörtlich aufzufassen, sondern auf Grund der Begleitumstände, sonderlich der finanziellen Angaben etwa auf den Anfang der siebenziger Jahre des vergangenen Säkulums anzusetzen haben, wo die Wartezeit der Probanden eine beträchtliche war.

Der Held der Erzählung, Kandidat Ernst Malten, von Fach Mathematiker, verdankt seinen Spitznamen Stietz dem langgetragenen Haar, das sich von der hinteren Kopfseite schopfartig abhebt, und wird die spöttische Bezeichnung auch dann nicht los, als er sich des Anlaß gebenden Schmuckes entäußert. Schwerer wird ihm der Entschluß, den Besitz von drei Klemmern daran zu geben, die er, nicht um seine Sehkraft zu verbessern, sondern nur um damit abwechselnd der bedrängenden Umwelt in den verschiedensten Situationen imponierend entgegentreten zu können, bei sich trägt. Man sieht, er hat seine komischen Seiten, sonst ist er aber durchaus ernst zu nehmen und zeigt von vornherein die Anlage zu einer charaktervollen Persönlichkeit.

In kleinen Verhältnissen aufgewachsen, tritt er ungewandt und ohne Lebenserfahrung in seine Laufbahn ein, mannigfache Einflüsse wirken sogleich bildend auf ihn ein und entwickeln ihn, den man anfangs übersehen und belächelt hat, zu einem Manne, auf den man mit Achtung und Vertrauen blickt, an dem manche ältere Genossen sogar ihren Halt finden. Dem Berufe widmet er sich mit freudigem Eifer, aber sein Urteil ist schwankend, seine Stimmung wechselnd zwischen stolzer Überhebung und trostloser Verzweiflung, je nachdem Erfolg oder Mißerfolg sich einstellt. Immer aufrichtig und ehrlich, selbständig und gerade ringt er sich durch vielerlei Irrungen, Mißverständnisse, Mißgriffe doch hindurch zur richtigen Einsicht, zur innerlichen Gewißheit und äußerlichen Sicherheit im Unterrichten und Erziehen. Anfangs von der Allmacht der Schule überzeugt und geneigt, die Schüler als „Rohmaterial“, wie er es nennt, zu behandeln, gewinnt er durch gute und böse Erfahrungen ein richtiges Verständnis der Jugend, so daß ihm der strenge Direktor schließlich ein in jeder Hinsicht günstiges Zeugnis ausstellen kann, dessen Wortlaut übrigens (vgl. II, 128f.) den offiziellen Stil derartiger Schriftstücke trefflich nachahmt. Jedenfalls ist die am Gymnasium verlebte Zeit für Malten ein Probejahr im besten Sinne gewesen, er geht daraus als ein wirklicher Probatus hervor und darf mit guter Zuversicht ein Lehramt an der neugegründeten Realschule übernehmen.

Auch als Mensch hat er gegenüber früherer Überschwenglichkeit allmählich das richtige Gleichmaß gefunden, ohne freilich bei seinem leicht aufwallenden Gefühl vor weiteren Irrungen geschützt zu sein. Die besonnene, klare Freundin Hilde, die ihn schon bisher an leisem Faden aus der Ferne sanft zu leiten gesucht hat, wird ihm als Lebensgefährtin eine treue Stütze und kluge Beraterin werden. Sie wird ihn (das Augenglas oder den Besitzer?), wie es am Schlusse des Buches mit köstlichem Doppelsinne heißt, „in Verwahrung nehmen“.

Nicht minder fein ist der würdige, streng humanistisch gesinnte Direktor charakterisiert, der sich mit seiner ganzen Person für den Bestand des Gymnasiums einsetzt, das er durch moderne Bestrebungen bedroht sieht. Denn die alte Stadtmauer soll fallen, auf dem Gelände davor sollen sich neue Bahnhofsanlagen und Fabriken erheben, und für die Bildungsbedürfnisse der sich mehrenden industriellen Bevölkerung plant man die Errichtung einer realistischen Lehranstalt. Neben ihm steht die zarte, feine Frau, die besänftigend einwirkt und dem Probandus ein gütiges Interesse entgegenbringt. Dann die Professoren und die jüngeren Lehrer, jede Gruppe in ihrer Eigenart gut geschildert. Und nicht zu vergessen den Schuldiener, dem das Läuten der Schulglocke ein Hochgefühl erregt, weil er sich dabei als eine Art Herrscher im Schulreiche dünkt. Unter den Schülern vor allen die derben, gutherzigen „Baumannsjungen“, die sich nicht abweisen lassen mit ihrer zähen Anhänglichkeit.

Manches, insbesondere der Kandidat selbst, ist mit scharfen Strichen kräftig gezeichnet, aber nie verzerrt und dabei die Grundanschauung und Tendenz des ganzen Werkes gesund; darum verdient der Roman als ein reines Spiegelbild der Vergangenheit, das auch auf das heutige Geschlecht, so groß der Abstand des Jetzt gegen das Ehemals sein mag, noch helle Lichter wirft, warme Empfehlung. Tempora mutantur nos et mutamur in illis.

Als Probe der vertieften Auffassung, die der Verf. vertritt, setze ich hierher nur die Zeilen, die uns den Kandidaten Malten nach vollzogener Promotion in Halle, seiner alten Universitätsstadt, vorführen, wie er im Schatten der Moritzkirche über Vergangenes und Zukünftiges nachdenkend zu neuen Erkenntnissen und Entschlüssen gelangt (II, S. 226 f.). „Er klopfte die Krümel aus dem Doktorhut, und es war ein neuer Mensch, der sich von solchem Doktorschmaus erhob. Einer, der nicht wie die vielen seinesgleichen mit den Prüfungen zugleich ein Fertiger sein wollte, sondern — das erkannte er jetzt — einer, der aus stiller, idealer, germanischer Versonnenheit und eigensinniger Träumerei geweckt, zu einem werktätigen Leben in dieser Welt sich erst die erforderlichen harten und schneidigen Waffen schmieden mußte, und der bei allem Können und bei allem Lehrersein stets ein Lernender sein würde. Nichts galt es, zur Nährung des Selbstbewußtseins und zur Befriedigung der großgezogenen eigenen Eitelkeit den Selbstwillen durchzusetzen, sondern, ein Glied der großen Menschengemeinde ringsum, als ein rechter Mann den Hebel anzusetzen, wo immer es nur möglich war, und das Seine zu arbeiten an dem Menschheitswerk, das ihn mit den Zeitgenossen verband.

Und als er seiner Geburtsstadt wieder zufuhr, lächelte er über sein bisheriges Leben als über eine einzige Narretei.“ —

Das ist in der Tat eine feine Klugheit: nie ein Fertiger, sondern stets ein Werdender, Lernender sein zu wollen — eine Klugheit, die vor allen dem Lehrer und Erzieher eignet, der eine Kunst treibt, die nie ausgelernt wird, und der besonders nie aufhören soll an sich selbst zu arbeiten, ja diese Arbeit, je reifer er wird, desto mehr vertieft. Das gibt ihm und erhält ihm den idealen Schwung, die innere Jugend, von der uns der Dichter singt:

„Den Kindestrieb laß mir, zu seh'n, zu lernen,
Zu wachsen fort in dem, was schön und gut,
Die Wanderlust, die stets in neue Fernen
Die Blicke hebt und nie genügsam ruht;
Den frommen Schwung, der zu den höchsten Sternen
Die Flügel dehnt mit jugendlicher Glut;
Nie Meister will ich sein, mit Lernen fertig,
Nein, Schüler stets, noch höhern Lichts gewärtig."

Sind nun noch weitere pädagogische Romane zu erwarten, wie Ebner es wünscht? Sie werden kommen, das bezweifle ich nicht, aber erwünschter wären mir Biographien, auch Selbstbiographien von Schulmännern, die uns ihr Leben und Streben ohne poetische Zutat schlicht und wahr vor Augen stellen. Ich erinnere an Ludwig Wieses Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, an Wilhelm Schraders Erfahrungen und Bekenntnisse, die Ebner schon hätte benutzen können, ebenso wie er Karl von Raumers Selbstbiographie herangezogen hat. Gerade Schraders Buch (284 S. Berlin 1900, Dümmler), das leider zu wenig Beachtung gefunden hat, sei hier nochmals (vgl. meine Anzeige im 65. Heft dieser Zeitschrift S. 99ff.) allen Berufsgenossen warm empfohlen. Die Darstellung eines über acht Jahrzehnte hinaus sich dehnenden Bildungsganges mag an sich schon lehrreich und eindrucksvoll sein, hier aber bekommen wir wirklich selten vielseitige Erfahrungen und gereifte, sorgfältig erwogene Bekenntnisse zu lesen. Schrader hat während der bewegtesten Zeiten mitten im politischen und kirchlichen Leben gestanden, auf dem Gebiet des höheren Schulwesens nahm er eine führende Stellung ein; seine Anschauungen und Urteile sind abgeklärt, befreit von aller Leidenschaft und Einseitigkeit; von der sonst wohl dem Alter eigenen Redseligkeit ist er so weit entfernt, daß er sich vielmehr einer fast zu gedrängten Kürze befleißigt. Alles Momente, die sein Buch nicht zu flüchtiger Unterhaltung, sondern zu eindringender Belehrung bestimmen.

Und mit welcher Pietät redet er von seinem geliebten Helmstedter Gymnasium, wie dankbar erwähnt er die ihm von tüchtigen Lehrern zuteil gewordene wissenschaftliche Anregung, und wie zieht sich durch das ganze Buch eine hohe Wertschätzung des deutschen höheren Schulwesens! Wenn

auch seit 1883 bis zu seiner Pensionierung als Kurator der Universität Halle der direkten Berührung mit jenem Schaffensgebiet entrückt, hat er sich doch stets als Schulmann gefühlt und sein Interesse dafür aufs lebhafteste kundgetan. Mit warmer Empfindung setzt er selbst in seiner Schrift auseinander, welch reiche Befriedigung ihm das Amt des Provinzialschulrats in Königsberg, das er 27 Jahre lang verwaltete, gewährt und nach welchen Grundsätzen er die Schulaufsicht geführt hat. Ein unbefangenerer, vornehmerer Standpunkt läßt sich nicht denken, als der, zu dem er sich bekennt, wenn er sagt, für ihn sei die Überzeugung leitend gewesen, daß „wahrhaft frei nur der sei, der andere frei mache".

Eben, da ich diese kurze Betrachtung abschließen will, wird mir eine Schrift übersandt, die ebenfalls hierher gehört: Lebenserinnerungen und Lebensfragen von M. Scholinus in Leipzig. (2. Abdruck. 70 S. Leipzig, Metzger u. Wittig, 1908.) Sie ist mir auch persönlich besonders deshalb interessant, weil darin das Andenken an Theodor Adler, den langjährigen Rektor der Lateinischen Hauptschule und späteren Direktor der Franckeschen Stiftungen, aufs schönste erneuert wird. Adler war tief innerlich, schlicht, anspruchslos, lebte nur für Amt und Schule, ein Schulmann und Schulleiter von Gottes Gnaden. Christian Muff hat ihm aus warmem Herzen den Nekrolog geschrieben (Halle a. S. 1884). Die Prophezeiung aus Daniel 12, 7 ist an ihm wahr geworden. Möchte es unserer höheren Schule nie an solchen für ihren Beruf wirklich begeisterten Männern fehlen und möchte ihnen dann um der Sache willen im Andenken, ja auch in literarischer Bekundung der Mit- und Nachwelt eine gerechte Würdigung beschieden sein!

---

2. Zur Behandlung der relativischen Verschränkung

Von Oberlehrer Dr. Reichardt (Groß-Lichterfelde).

Aus meiner Schülerzeit ist mir noch in lebhafter Erinnerung, wie unser vortrefflicher Lehrer, der leider so früh verstorbene Friedrich Urtel in Weimar, uns auf die Schwierigkeiten jener echt lateinischen Satzbildung hinwies, für die Paul Cauer[1] nach Harre-Meusel[2] den terminus relativische Verschränkung vorschlägt. Daß es einem Quartaner Mühe macht, einen Satz von der Form: *Themistocles, quem Argos se contulisse diximus, Corcyram fugit* zu verstehen und in ein einigermaßen erträgliches Deutsch zu

1) Grammatica militans[2] S. 122.

2) Lat. Schulgrammatik von Paul Harre II. Teil[3], bearbeitet von H. Meusel, § 232, 3.

bringen, ist selbstverständlich, und jeder, der in Quarta auch den zurechtgestutzten Cornelius Nepos traktiert hat, weiß das aus Erfahrung. Wenn nun diese eine Erscheinungsform der relativischen Verschränkung auch allmählich durch ihr häufiges Auftreten dem Tertianer und Sekundaner vertraut wird, so sind die übrigen species des gleichen genus doch immer wieder Steine des Anstoßes, über die der Durchschnittsprimaner gar häufig nicht glatt hinwegkommt. Unsere Grammatiken haben für die Erkenntnis der wesentlichen Merkmale unserer Erscheinung herzlich wenig getan, bis auf die von Harre-Meusel. Die gute alte, auch von P. Cauer anerkannte Lateinische Sprachlehre von Ferdinand Schultz[1] hebt nur die Schwierigkeit der Übersetzung hervor, wenn sie sagt (§ 447 Anm. 2): „Einige relative Anknüpfungen können im Deutschen nur durch eine andere Fassung oder etwas breite Umschreibung wiedergegeben werden. Namentlich ist dies der Fall, wenn der Relativsatz sich an ein vorhergehendes Demonstrativ anschließt und zugleich einem folgenden Satze untergeordnet ist." H. Menges Repetitorium[2] rückt meines Erachtens eine Nebensache in den Vordergrund und findet sich mit der Hauptsache in einer Anmerkung ab, wo übrigens der Kern der Sache auch nicht getroffen wird. Waldeck[3] konstatiert einfach, daß „abweichend vom Deutschen Relativsätze verflochten werden a) mit abhängigen Urteils-, Begehrungs- und Fragesätzen, b) mit adverbiellen und Relativsätzen und Partizipien." H. J. Müller nennt in seiner Grammatik[4] nur den einen Fall mit dem acc. c. inf., holt aber in dem Lateinischen Übungsbuch[5] das Material auch für die übrigen Formen nach. Die Hauptsache ist auch für ihn die Übersetzung ins Deutsche. Seine Auffassung von der grammatischen Eigenart dieser Konstruktion scheint mir nicht unanfechtbar zu sein. Er behauptet nämlich: „Indem dieser einen Teil des Relativsatzes umschreibende, dem ganzen Relativsatz also untergeordnete Nebensatz in den ersteren eingeschoben wird, findet eine sogenannte *Satzverschränkung* in der Weise statt, daß das Relativpronomen von dem Verbum des voranstehenden untergeordneten Nebensatzes statt von dem des Relativsatzes abhängig gemacht wird." Von einem Einschieben kann gar nicht die Rede sein, und es wird den Schüler irre führen, wenn er hört, „daß das Relativpronomen von dem Verbum des voranstehenden untergeord-

1) Mir liegt die 6. Auflage vor. Paderborn 1865.

2) 8. Auflage 1905. § 262b und dazu Anm. 2.

3) Lat. Schulgrammatik. 2. Aufl. 1897, § 155.

4) Lat. Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns Lat. Übungsbüchern. Ausgabe B[4] 1905, § 142.

5) Chr. Ostermanns Lat. Übungsbuch V. Teil: Obersekunda und Prima, verfaßt von H. J. Müller. 5. Auflage 1903. Anm. S. 14.

neten Nebensatzes statt von dem des Relativsatzes abhängig gemacht wird." Denn in den meisten Fällen findet das Relativpronomen in dem nachfolgenden, übergeordneten Nebensatze überhaupt keine Möglichkeit des Unterkommens. Eine klare Formulierung bietet Harre-Meusel:[1] „Ein Nebensatz wird nicht bloß durch sein eigenes Relativ, sondern auch durch das Relativ eines ihm untergeordneten Satzes abhängig. (Zusammenges. Relativsatz. Relative Verschränkung)." Und die kürzeste Formel für die ganze Erscheinung hat Rud. Menge schon vor Jahren so gegeben (s. Hugo Webers Elemente der lat. Darstellung 1885, § 14, IV): „Ein Satz von der Form aA kann mittels eines Relativums, das zu a gehört, an den vorhergehenden Satz angeschlossen werden." Für die Behandlung der Sache macht Cauer[2] einen beachtenswerten praktischen Vorschlag.

Mir scheint die relativische Verschränkung ein Thema zu sein, an dessen Behandlung man schon ein paar Grammatikstunden in Prima setzen darf. Man wird einigen Gewinn daraus ziehen können: die Schüler werden zu einem Vergleiche der Ausdrucksfähigkeit der beiden Sprachen genötigt; sie werden in unserer Erscheinung eine Satzverbindung kennen lernen, für die das Deutsche eine genau entsprechende Form nicht hat; sie werden gezwungen werden eine sinngemäße gute deutsche Satzfügung aufzusuchen, und sie brauchen dann bei der Übertragung eines deutschen Textes nicht mehr sklavisch an der Vorlage zu hängen. Im folgenden möchte ich mitteilen, wie ich die Behandlung anzufangen versucht habe.[3] Ich würde mich freuen, wenn der Weg dem oder jenem von den Herren Kollegen gangbar erschiene, noch mehr aber, wenn ich damit andere Vorschläge herauslockte.

Eins der am häufigsten angeführten Beispiele ist das bekannte: Epicurus non satis politus est iis artibus, quas qui tenent eruditi appellantur (Cic. de fin. I 26). Wir habens zu tun mit einem Satzgefüge, bestehend aus einem Hauptsatze und zwei Nebensätzen.[4] Lösen wir die beiden Nebensätze aus ihrer Abhängigkeit vom Hauptsatze. Sie lauten: qui artes (quasdam) tenent, eruditi appellantur; der Relativsatz qui tenent ist also dem eruditi appellantur untergeordnet, er enthält das Subjekt zu dem regierenden Satze eruditi appellantur. Die Form der gesamten Periode ist

1) a. a. O. § 232, 3.

2) Gramm. militans[2] S. 123.

3) Ich gebe nur den Gang der Untersuchung und bemerke im allgemeinen, daß selbstverständlich die Resultate von den Schülern gefunden werden sollen, nicht durch Vortrag ihnen aufgenötigt werden dürfen.

4) Die hergebrachte Bezeichnung der Nebensätze nach Graden erweist sich für die vorliegende Betrachtung als praktisch.

also die: Hauptsatz, Nebensatz 2. Grades, Nebensatz 1. Grades.[1] Wie ist nun die Verknüpfung zwischen dem Hauptsatze und der Verbindung der beiden Nebensätze herbeigeführt? Durch das Relativpronomen quas. Welchem der beiden Nebensätze gehört dieses quas an? Nicht dem Nebensatze 1. Grades eruditi appellantur — das ist grammatisch gänzlich unmöglich — sondern es ist Objekt in dem Nebensatze 2. Grades qui tenent. Das ist das Auffallende an der Periode, daß das die Nebensätze qui tenent, eruditi appellantur an den Hauptsatz bindende Wort quas dem Nebensatze 2. Grades angehört, daß also der Nebensatz 2. Grades unmittelbar an den Hauptsatz angeschlossen ist. Es bietet also der Nebensatz 2. Grades den Haken, mit dem der Nebensatz 1. Grades in den Hauptsatz relativisch eingehängt wird. Das eben ist das Wesen der relativischen Verschränkung: **Mit relativischer Verschränkung bezeichnen wir die Konstruktion, bei der ein Nebensatz (1. Grades) nicht unmittelbar durch einen seiner eigenen Satzteile relativisch angefügt wird, sondern mittelbar durch ein Glied eines von ihm abhängigen Nebensatzes (2. Grades).** Betrachtet man die Konstruktion von dem Satze aus qui tenent, so ergibt sich ein ganz merkwürdiges Verhältnis: er steht in einem zweifachen Abhängigkeitsverhältnis: denn durch qui ist er abhängig vom Nebensatz 1. Grades, durch quas gerät er in direkte Abhängigkeit vom Hauptsatz: Epicurus non satis politus est iis artibus.

Das gleiche Verhältnis lasse man nachweisen in anderen Sätzen z. B.: Id bonum solum est, quo qui potitur necesse est beatus sit (Cic. de fin. V 83). Haec vox est, qua qui utitur, humanitatem abicit (nach Cic. pro Ligario 16).

Nachdem so die Eigenart der Satzverbindung zur Erkenntnis gebracht ist, wenden wir uns der *Übersetzung* zu.[2] Versuchen wir die Konstruktion im Deutschen beizubehalten! Da stoßen wir sofort auf unübersteigliche Hindernisse. Denn mit der Übersetzung von quas zu beginnen, geht deshalb nicht, weil das quas im Nebensatze 1. Grades keine Stelle findet; aber auch mit der Übersetzung von qui können wir nicht anfangen, da qui im Hauptsatz kein Wort findet, an das es sich anlehnen kann. Die Schwierigkeit liegt, das sehen wir hier deutlich, in dem Wesen der Konstruktion, in der ein Nebensatz nur vermittelst eines ihm untergeordneten Nebensatzes an den Hauptsatz angeschlossen ist. Sie kann bloß schwinden, wenn wir

1) Wo die Bezeichnung der Sätze mit Buchstaben eingeführt ist, wird das Schema *Aαa* den Schülern ein deutliches Bild vermitteln.

2) S. R. Kühner, Ausführliche Grammatik der Lat. Sprache. II. Bd., 2. Abtlg. § 196, 2.

das für uns unerträgliche Verhältnis der drei Sätze untereinander beseitigen. Dafür gibt es, abgesehen von der Auflösung der Periode, durch Aufgabe der relativischen Verbindung, verschiedene Wege.

1. Man beseitigt den Nebensatz 2. Grades durch Substantivierung, etwa: Epikurus ist nicht hinreichend in den Wissenschaften erfahren, deren Jünger gebildet heißen; dafür besser, indem man statt der Person die Sache einsetzt: . . . W., durch deren Besitz man den Namen eines Gebildeten erhält, oder negativ: ohne deren Besitz niemand auf den Namen eines Gebildeten Anspruch hat.

2. Man hebt das Verhältnis der beiden Nebensätze zueinander auf und schließt den bisherigen Nebensatz 2. Grades relativisch unmittelbar an den Hauptsatz an. Um nun für die Verbindung der beiden Nebensätze in der neuen Periode die richtige Konjunktion zu finden, gilts, das logische Verhältnis der in ihnen ausgedrückten Gedanken richtig zu fassen. Die beiden Gedanken sind: Es besitzt einer gewisse Kenntnisse; er erhält den Namen eines Gebildeten. Das Verhältnis ist deutlich kondizional oder das von Grund und Folge. Daraus ergeben sich folgende Möglichkeiten für die Übersetzung: . . . W., die man beherrscht (mit der Wirkung), daß man gebildet heißt.

Weiter kommt man, wenn man Hilfszeitwörter verwendet: W., die man beherrschen *muß*, um gebildet genannt zu werden, will man gebildet heißen. Das oben angeführte Beispiel: haec vox est, qua qui utitur, humanitatem abicit ließe sich übersetzen: Das ist ein Wort, das man nur anzuwenden *braucht*, um seiner h. sich zu entäußern, oder mit Hilfe der Negation: Das ist e. W., das man nicht anwenden *kann*, ohne sich seiner h. zu entäußern. Hatten bei allen diesen Übersetzungen die Nebensätze ihr Rangverhältnis geradezu vertauscht, so ergibt sich aus den letzten Vorschlägen, wo die Negation zu Hilfe genommen war, eine weitere Möglichkeit: Das ist e. W., das man nicht anwenden kann (darf): sonst entäußert man sich seiner h. - Wissenschaften, die man beherrschen muß, andernfalls kann man nicht ein Gebildeter heißen. Hier sind die beiden Nebensätze der lateinischen Periode um je eine Stufe gehoben: der Nebensatz 2. Grades ist einer 1. Grades geworden, und der bisherige Nebensatz 1. Grades hat den Rang eines Hauptsatzes erhalten.

An Material, solche Übersetzungen zu üben, fehlts nicht: Nunquam igitur satis laudari digne poterit philosophia, cui qui pareat, omne tempus aetatis sine molestia possit degere (Cato maior 2). Quem enim possumus appellare eum (nisi hostem), contra quem qui exercitus ducunt, iis senatus arbitratur singulares exquirendos honores? (Phil. IV 5). Ich führe noch ein dem oben zitierten id bonum solum est, quo qui potitur necesse est beatus

sit der Form und dem Inhalt nach ganz ähnliches an: Qualia igitur ista bona sunt, quae qui habeat, miserrimus esse possit? (Tusc. V 45). Übersetzung: 1. durch Substantivierung des Nebensatzes 2. Grades: Güter, deren Besitzer ein unglücklicher Mensch sein kann, trotz deren Besitz man unglücklich sein kann, deren Besitz nicht schützt vor großem Leid; 2. durch Aufhebung der Verschränkung: Güter, die man besitzen kann, ohne glücklich zu sein; Güter, die man besitzen kann und ist dabei doch ein unglücklicher Mensch.[1] Dieselbe Stelle der Tuskulanen (V 44) lehrt uns, daß der Nebensatz 2. Grades, der in den bisher betrachteten Fällen stets ein *Relativsatz* war, auch *durch ein Partizipium vertreten* werden kann: Non sunt igitur ea bona dicenda nec habenda, quibus abundantem licet esse miserrimum.[2]

In den meisten der bisher betrachteten Perioden bildete der die Anknüpfung an den Hauptsatz vermittelnde *Nebensatz 2. Grades* das *Subjekt zum Nebensatze 1. Grades:*

qui tenent, docti appellantur
qui potitur, necesse est beatus sit
qui utitur, abicit
qui habeat, miserrimus esse possit
abundantem licet esse miserrimum.

Doch dieses Merkmal gehört nicht zum Wesen der relativischen Verschränkung, ebensowenig wie dies, daß der vermittelnde *Nebensatz 2. Grades* die Form des *Relativsatzes* hat. Noch häufiger ist er vielmehr das *Objekt* zum übergeordneten Nebensatz und erscheint als *indirekter Fragesatz* oder — der allerbekannteste Fall — als *accusativus cum infinitivo.*[3]

Dixit aliquid, quod quo pertineat nemo intellegit. Man lasse zunächst das Merkmal der relativischen Verschränkung erkennen: der den indirekten Fragesatz quo pertineat regierende Nebensatz 1. Grades nemo intellegit ist mittels eines Gliedes an den Hauptsatz angehängt (quod), welches jenem

---

1) „Güter, die man besitzen und dabei doch ein unglücklicher Mensch sein kann", ist doch eine zu „schludrige" Form der Übersetzung (nach Wustmann, Sprachdummheiten[2], S. 124), als daß man sie durchlassen oder gar empfehlen sollte, wie es z. B. Nägelsbach tut (Lat. Stilistik[7], S. 534) und auch Kühner a. a. O.

2) In dem Satze (Tac. Hist. IV 17; Civilis Gallos) secretis sermonibus admonebat malorum, quae tot annis perpessi miseram servitutem falso pacem vocarent liegt auch relativische Verschränkung vor, nur ist perpessi nicht Ersatz für einen Relativsatz. Man wird auch ähnliche Beispiele im Griechischen erwähnen dürfen, wo sie durchaus keine Seltenheit sind. Xen. An. IV 2, 3 *ἐπὶ χαράδρᾳ, ἣν ἔδει διαβάντας πρὸς τὸ ὄρθιον ἐκβαίνειν.* Xen. comm. II 2, 3 *οὐκοῦν ὅσῳ ἂν τις μείζω ἀγαθὰ παθὼν μὴ ἀποδιδῷ χάριν, τοσούτῳ ἀδικώτερος ἂν εἴη*;

3) Den acc. c. inf. einmal als „Satz" aufzufassen, was er allerdings nicht ist, wird in unserem Zusammenhang der Analogie wegen wohl erlaubt sein.

indirekten Fragesatz angehört. In solch einem Falle hilft man sich in der Übersetzung meistens so, daß man den indirekten Fragesatz durch ein Substantivum ersetzt: er hat etwas gesagt, dessen Beziehung niemand versteht. Oder man muß sich entschließen die Periode ganz aufzugeben: er hat etwas gesagt; doch niemand versteht, worauf es sich bezieht. Si quid est in me ingenii, quod sentio quam sit exiguum (pro Archia 1)[1]: wenn ich etwas Talent besitze — ich fühle wie gering es ist. Ich füge Übungsmaterial zu dieser species für das Her- und Hinübersetzen hinzu: Gaius . ., quem quis interfecerit omnes sciunt. Ea dixit contra me, quae quam vere sint dicta nemo me clarius perspicit. Anxii exspectabant reditum legatorum, a quibus quid impetratum esset nuntiatum nondum erat. Adulescens honestis artibus imbutus est, quas plurimum refert a quo accipiat (nach Plin. ep. III 3, 2). Errare mehercule malo cum Platone, quem tu quanti facias scio (Tusc. I 39). Ein komplizierterer Fall: quis enim hunc hominem dixerit, qui ea casu fieri dicat, quae quanto consilio gerantur nullo consilio adsequi possumus? (de nat. deorum II 97).

Ebenso ist Subjekt oder Objekt der in der Form des *acc. c. inf.* auftretende Nebensatz 2. Grades: In Gallia cisalpina tum habitabant Boii Insubresque, quas gentes a Romanis constat subactas esse. — Eodem tempore equites nostri, quos primo hostium impetu pulsos dixeram, cum se in castra reciperent, adversis hostibus occurrebant (Caes. b. g. II 24, 1). Die accusativi cum inf. sind hier mittels ihres Subjekts relativisch an den Hauptsatz angeschlossen. In der wörtlichen Übersetzung wären sie also zugleich Relativ- und Daßsätze. Das ist aber unmöglich; denn bei uns verlangt die Konjunktion „daß" und das Relativum gleich stark nach der ersten Stelle im Satze: keins läßt sich vom andern verdrängen.[2] Also gilts, das eine oder das andere zu beseitigen. Man wird sich am leichtesten dazu entschließen, den Daßsatz aufzugeben, indem man den acc. c. i. aus seiner Abhängigkeit vom regierenden Verbum löst: Die Reiter, die — das hatte ich erzählt — in die Flucht gejagt waren; die Reiter, die in die F. gej. w., wie ich erzählt hatte; die R., die nach meiner Angabe in d. F. gej. waren. Natürlich sind auch andere Wege gangbar. Sie sind aber zu bekannt, als daß es sich lohnte, länger dabei zu verweilen. Nur befreie man die Schüler von der langweiligen, schwerfälligen, das Undeutsch der Übungsbücher verratenden Wendung: die Reiter, von denen ich erzählt hatte, daß sie in die Fl. gej. worden waren.

1) Hier beseitige man die naheliegende, irrtümliche Auffassung, als ob quod Objekt zu sentio sei; man lasse es als Subjekt zu quam sit exiguum erkennen.

2) Nägelsbach, Lateinische Stilistik. 7. Auflage, besorgt von J. Müller. 1881. § 164, 2. S. 531.

Bisher gehörte das die Periode bindende Relativum zu einem

1. Relativsatze, der auch durch ein Partizipium ersetzt werden konnte,
2. indirekten Fragesatze,
3. acc. c. inf.

Seiner grammatischen Stellung nach war der Nebensatz 2. Grades

a) Subjekt
b) Objekt } des Nebensatzes 1. Grades. Er kann aber auch

c) eine adverbiale Bestimmung enthalten, und dann

4. als Konjunktionalsatz auftreten.

Am häufigsten finden sich von dieser species die *Kondizionalsätze*: do tibi librum, quem nisi legeris, iudicare non poteris. Die Übersetzungsmöglichkeiten sind oben beim ersten Falle (S. 4) gezeigt worden:

A) die relativische Verbindung wird aufgegeben:
Ich gebe Dir ein Buch; wenn Du das nicht gelesen hast, wirst Du nicht urteilen können.

B) Die rel. Verb. wird beibehalten:
1. ein Buch, nach dessen Lektüre ... ohne dessen Lektüre ...
2. a) ein Buch, das Du gelesen haben mußt, wenn Du ..., um urteilen zu können;
b) ein Buch, das Du gelesen haben mußt; sonst wirst Du nicht u. k.

Zur Übung noch einige Beispiele, die sich aus den Grammatiken und besonders aus Nägelsbach leicht vermehren lassen. Ea suasi Pompeio, quibus ille si paruisset, Caesar tantas opes non haberet (nach Cic. ad fam. VI, 6, 5). — Adest Sempronius, quem si isti ducem secuti essent, non captivi in hostium potestate essent. — Est aliquis oratorum campus, per quem nisi liberi et soluti ferantur, debilitatur ac frangitur eloquentia (Tac. dial. 39). — Illud vero, quod a te dictum est, esse permulta, quae orator a natura nisi haberet, non multum a magistro adiuvaretur, valde tibi adsentior (Cic. de or. I 126). — Is honos habetur ordinis auctoritati, quae nisi gravis erit apud socios et exteras nationes, ubi erit imperii nomen et dignitas? (in Verrem IV 25). Besonders kompliziert durch Unterordnung des regierenden Satzes und Frageform ist die Stelle Tusc. disp. I 97: Quam multi dies reperiri possunt, qui tali nocti anteponantur, cui si similis futura est perpetuitas omnis consequentis temporis, quis me beatior?

Natürlich kann auch der Kondizionalsatz durchs Partizipium ersetzt werden: adde,
quis humana sibi doleat natura negatis (Hor. sat I 1, 75).

Endlich schließe ich noch einige Sätze an, in denen der Konjunktionalsatz andere adverbiale Bestimmungen enthält: eine *konzessive* Angabe: An adulescentem discere ea mavis, quae cum plane perdidicerit, nihil sciat? (de fin. V 76), — eine *kausale*: Venit Caesar, quem quia videre nolebam, ex urbe digressus sum, — eine *finale*: Quis purgabit factum, quod ne fieret lege cautum erat? — (Terrebant Micipsam) ad hoc studia Numidarum in Iugurtham accensa, ex quibus, si talem virum dolis interfecisset, ne qua seditio aut bellum oriretur anxius erat (Sall. de b. Iug. VI 3). Noli adversum eos me velle ducere, cum quibus ne contra te arma ferrem, Italiam reliqui (Corn. Nep. Atticus 4, 2).

Will man die in der Behandlung des Themas gefundenen Ergebnisse kurz *zusammenfassen*, so ist dafür folgende Form möglich:

Mit relativischer Verschränkung bezeichnet man die Satzfügung, in der ein Nebensatz (1. Grades)[1] durch das Relativum eines ihm untergeordneten Nebensatzes (2. Grades)[1] an den regierenden Satz angeschlossen wird. Der Nebensatz 2. Grades ist seiner *Form* nach

1. Relativsatz (wofür auch ein Partiz. eintreten kann),
2. Indirekter Fragesatz,
3. accusativus cum infinitivo,
4. Konjunktionalsatz, z. B. mit si, nisi, ne, cum, quod,

seiner *Geltung im Satze* nach

1. Subjekt, 2. Objekt, 3. adverbiale Bestimmung, z. B. der Bedingung, des Grundes, der Einräumung, der Absicht.

Für die *Übersetzung* ist eine Umformung der lateinischen Periode in den meisten Fällen unumgänglich nötig.

A) Die Periode wird aufgehoben, indem man die Verbindung durch das Relativum aufgibt.

B) Die Verbindung durchs Relativum wird beibehalten.

1. Der Nebensatz 1. Grades wird relativisch angehängt, indem der Nebensatz 2. Grades durch ein Substantivum wiedergegeben wird.
2. Der Nebensatz 2. Grades wird relativisch angehängt und der 1. Grades entweder zum Hauptsatze gemacht oder subordiniert, (Umkehrung des Rangverhältnisses der Sätze, Verwendung von Inf. mit um zu, ohne zu), oder durch präpositionale Ausdrücke resp. Adverbien übersetzt (z. B.: nach meiner Darstellung, bekanntlich).

1) Wollte man mathematisch genau verfahren, dann müßte es natürlich heißen n. Grades und (n + 1). Grades.

Eine alle Fälle berücksichtigende kurze Regel für die Anwendung der relativischen Verschränkung bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische aufzustellen, halte ich für unmöglich und auch für unnötig. Es genügt, die Schüler auf die wichtigsten Fälle hinzuweisen, daß sie diese lateinische Konstruktion zu gebrauchen lernen; sie wird ihnen dann immer weniger befremdlich vorkommen, ihnen allmählich so in sucum et sanguinem übergehen, daß sie sich ihrer auch in den zunächst nicht genannten Fällen bedienen.[1]

Man wird anhangsweise erwähnen, daß einerseits die relativische Verschränkung ihr Gebiet erweitert und oft auch da Platz gegriffen hat,[2] wo sie nicht nötig wäre. Sie ist offenbar dem Lateiner eine sehr bequeme Ausdrucksform gewesen. So kann man z. B. sagen statt aberat omnis dolor, *quem*, si adesset, non molliter ferret: aberat omnis dolor, *qui* si adesset, n. m. f. (Cic. de fin. II 64). Ebenso heißt es (pro Plancio 97): In hortos me Flacci contuli, cui cum omnis metus exilium mors proponeretur, haec perpeti, si acciderent, maluit quam custodiam mei capitis dimittere, wo cui cum für qui, cum ei steht.[3] Es ist hier das Relativum in den Kasus gesetzt, den das Verbum des Nebensatzes 2. Grades erheischt, während es eigentlich dem Nebensatz 1. Grades angehört.[4]

Aber andererseits wird man es dem Primaner auch nicht verheimlichen, daß der Lateiner die relativische Verschränkung nicht überall da angewendet hat, wo man es nach den oben behandelten Beispielen erwarten sollte.[5] Man lege ihm zum Übersetzen etwa den Text vor: „Nun stellt Cäsar Forderungen, die wir unmöglich bewilligen können, wenn wir uns nicht für besiegt erklären wollen“, oder „Du mußt Umschau halten, mit was für Fehlern einer behaftet sein muß, dem man jenen Vorwurf mit Recht machen

---

1) Ein Hinweis etwa in folgender Formulierung dürfte reichlich genügen, wenn er nicht sogar manchem schon als verstiegen erscheint: Bei Relativsätzen, in die eine Parenthese oder ein Satz mit „wie“ eingeschoben ist (z. B. das hatte ich oben erzählt, wie ich oben erzählt h.), ferner bei Relativsätzen mit den Hilfszeitwörtern müssen, brauchen, dürfen, können, an die sich Nebensätze resp. Infinitive mit um zu, ohne zu anschließen, ist zu prüfen, ob nicht die relativische Verschränkung angewendet werden kann.

2) Oder ist das vielmehr der Ausgangspunkt? Von Kühner (Ausführliche Grammatik der lat. Sprache 1878. II. Bd., 2. Abt. § 196, 1) wird für *diese* Erscheinung der terminus „Verschränkung“ gebraucht.

3) Weiteres Material z. B. bei H. Menge, Repet. § 262b, Kühner a. a. O.

4) Daß die dem Deutschen entsprechende Konstruktion auch im Lateinischen sich vereinzelt findet, dafür Beispiele bei Kühner § 196, 1 a. E. u. Nägelsbach a. a. O. § 164, 6 S. 534.

5) Nägelsbach a. a. O. § 165 S. 536.

darf.“ Er wird, wenn er die Erörterungen begriffen hat, übersetzen: Nunc Caesar ea petit, quae si damus, bello nos esse victos confitemur. — Circumspicere debes, quibus vitiis si quis affectus sit, vere ei istud obici possit. Dann teile man ihm mit, daß Cicero diese Gedanken so ausgedrückt hat: Nunc Caesar ea petit, quae dare nullo modo possumus, nisi prius volumus bello nos victos confiteri (Phil. XII 11). Debes circumspicere, quibus vitiis adfectum esse necesse sit eum, cui vere istud obici possit (pro Mur. 13). Der Schüler ersieht daraus, daß die dem Deutschen genau entsprechende Satzfügung im Lateinischen nicht unerhört ist. Nur muß er erfahren, daß diese Form viel seltener ist als die relativische Verschränkung.

---

3. „Das Glück“ von Schiller.

Von Oberlehrer Dr. Wehnert (Hamburg).

Das Glück, ganz allgemein, will Schiller mit seinen poetischen Gaben verklären, ein für den idealen Dichter an sich schon bezeichnendes Ziel.

Ob er für das, was er unter Glück versteht und als solches preisen will, überall gebilligte Allgemeinvorstellungen voraussetzen darf? Weiß jeder Zuhörer, was er weiß, weil er es erfahren hat? Schiller fürchtet: Nein. Um sich einen Baugrund zu schaffen, auf dem er fußen könne, geht er, der Dichter des Idealen, Abstrakten, Allgemeinen, einmal ausnahmsweise induktiv vor.

I. Inhalt.

An seinem Anfang stellt uns das Gedicht einen Glücklichen vor Augen. Den Eingeweihten führen die ersten Zeilen sogar noch einen Schritt tiefer ins Konkrete hinein. Daß sie es mit ihrem Bilde gerade dieses Glücklichen auf eine ganz bestimmte Person, einen Mann, der jedem auch nur einigermaßen mit Schillers Leben Vertrauten ebenfalls nicht unbekannt ist, abgesehen haben, geht aus der Fassung des Anfangs in das individuell unbestimmte: Selig, welchen nicht unmittelbar hervor; es scheint im Gegenteil viel mehr auf einen Typus als eine Einzelperson auszugehen. Die Lust am Allgemeinen auch im Besonderen kann Schiller einmal nicht zwingen.

Wer aber weiter liest und merkt, wie überall bitter empfundene Erfahrungen Schillers durchschimmern, an deren Hand er Zeuge eines unmittelbar neben ihm sich breitenden Glückes sein mußte, für den wird jener Mann, jener Glückliche, dessen persönliches Geschick die anhebenden Verse uns auftun, bald aus den Hüllen auch allgemein gehaltener, versteckender Worte heraustreten. Wem anders, während Schiller zuschaute, wie alles

geschah, hat Phoebus die Augen, die Lippen Hermes gelöset und das Siegel der Macht Zeus auf die Stirne gedrückt, als seinem Freunde vom Jahre 1794? Goethe begann mit einer Götterliebe schon vor der Geburt; ihm war, eh er es lebte, das volle Leben gerechnet. Im 26. Jahre steht er auf der Menschheit Höhen, als Freund und Minister eines nicht unmächtigen Fürsten, ohne daß damals selbst Männer, die ihn kannten, imstande waren, zu sagen, ob ein großes Glück mit seinen immer neuen Gaben auch ein rechtes Verdienst getroffen habe; der Götz war eben erschienen; Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea fehlten ganz.

Wie bescheiden nimmt sich daneben von Vers 9 ab, wieder individuell aus allgemeinen Umrissen heraustretend, der Goethische Partner aus, „der sein eigener Bildner und Schöpfer durch der Tugend Gewalt selber die Parze bezwingt.“ „Groß zwar nenn' ich den Mann.“ Dieser große Mann ist Schiller. Mit „zwar“ hebt der Vergleich, der ihn einem Goethe gegenüberstellen soll, an; bescheiden genug; als solle ihn die durchzuführende Parallele von vornherein eine Stufe niedriger als seinen Dichtergenossen stellen; er fühlt sich als Erscheinung zweiter Ordnung. Um sein eigenes Bild zu zeichnen, wendet er, auch nach der Dauer der Beschäftigung mit ihm gemessen, entfernt nicht die anschauliche Breite an, mit der er das Gegenbild vor uns aufwachsen ließ. In einem einzigen, jeden lebendigeren und sympathischeren Wesenszug in die lieblose Kürze einer Doppelzeile zusammendrängenden Gedanken wird von ihm gesagt, daß er durch der Tugend Gewalt selber die Parze bezwingt; damit ist es genug; und als könne er sich am Bilde seines glücklichen Nebenbuhlers gar nicht satt sehen, unterbricht Schiller den eben begonnenen Zusammenhang sofort wieder und führt das Bild vom tugendhaften Selbstschöpfer nur fort, um in negativ gewandtem Hinweis auf das, worin dieser jenem Glücklichen nicht nachfolgen könne, wie auf Umwegen zu Goethe zurückzukehren: Aber nicht erzwingt er das Glück; was ihm die Charis neidisch geweigert, erringt nimmer der strebende Mut.

In thematischer Gegenüberstellung werden sodann in Vers 13—16 die einleitenden, individuellen, konkreten, aus Goethes und aus Schillers Leben gezogenen Erfahrungen auf die abschließende Höhe der dichterischen Sentenz geführt:

> Vor Unwürdigem kann dich der Wille, der ernste bewahren,
> Alles Höchste, es kommt frei von den Göttern herab.
> Wie die Geliebte dich liebt, so kommen die himmlischen Gaben;
> Oben in Jupiters Reich herrscht wie in Amors die Gunst. —

Wieder kommt der strebsame Unglückliche in der Darstellung des Dichters zu kurz. Ihm gilt eine Zeile von dreien. Dem Glücklichen hängt sich

unwillkürlich ein Gleichnis an, in dem zu seiner gesteigerten Wertung Hoheit und Herrschaft an Liebe und Gunst, die sich ebenfalls nur frei und ungezwungen hingeben mögen, gemessen werden.

War das Gedicht bis hierher Induktion, wenn auch möglichst allgemein gehaltene Induktion, ganz gegen Schillers sonst angewandtes Verfahren, so wird es von seinem 17. Verse ab bis zum Schluß, also in seinen Hauptausführungen, Deduktion und mündet dadurch in Schillers Art, wie sie auch sonst ist und wie sie dem Wesen eines idealen Dichters durchaus entspricht, ein. „Neigungen haben die Götter.“ Dieser allgemeinste Satz, unbewiesen, durch den einen Fall Schillers und Goethes in der Einleitung nur wahrscheinlich gemacht, faßt alle kommenden Gedanken wie in ein breitmaschiges Geflecht zusammen. Von da laufen feiner und enger geschichtete Gewebegruppen nach allen Richtungen hin aus, die sich mit einiger Künstlichkeit, aber ohne ihnen fremden Zwang, in folgende drei Fädenreihen auseinanderschichten lassen:

1. Zu wem hernieder neigen sich die Götter?
2. Welche Götter neigen sich hernieder?
3. Worin bestehen ihre Neigungen?

Für diese Gedankenzentren sind die auf Vers 17 folgenden Reihen eine prangende, mit weitem Überblick angelegte Sammlung von Beispielen.

Jugend, Freude, Blindheit, Einfalt und Bescheidenheit sind Ziele besonderer göttlicher Gunst. Sämtliche Beispiele Begünstigter sind so gewählt, daß in ihnen menschliches Unvermögen der allein wirkenden göttlichen Allmacht gegenüber zu unbezweifeltem Ausdruck kommt. Seine natürliche Abhängigkeit soll der Begnadete auch religiös empfinden. Er sei bescheiden, ohne stolze Erwartung; mit keines Bannes Gewalt zwinge er die freien Geber herab. Diese religiöse und, wie es scheint, auch sittliche Schranke setzt Schiller der im übrigen unbeschränkten göttlichen Gunst. —

Die zweite Beispielreihe läuft ab am Faden des Gedankens, welche Götter es seien, die dem Menschen unverdiente Gaben in den Schoß legen. Der Menschen- und Göttervater hat den Vortritt. Er trägt in den Himmel und krönt auf der Erde. Andere Götter folgen ihm nach. Mit zwei Ausnahmen sind alle aus alter Mythologie oder Geschichte genommenen Erweise göttlicher Gunst verallgemeinert. Nur Achill und Caesar stehen, andere Götterlieblinge überragend, mit genanntem Namen im Kreise der Glücklichen. An persönlich vertiefter, sittlicher Größe muß Schiller sein besonderes Wohlgefallen gehabt haben, viel mehr als am Glück eines Ganymed, Orpheus, Arion und Paris, die für ihn im Namenlosen untergehen. Wo Tugend im Sinne der Tüchtigkeit, der großen Persönlichkeit, von Göttern beschützt und gefördert worden ist, da mag er den Namen dieser ihm geistesverwandten

Helden auf keinen Fall verschweigen. Wie eine leise Hoffnung noch einmal eintretenden besonderen göttlichen Schutzes auch der eigenen Persönlichkeit klingt es aus dem hervorgehobenen Ruhm der sittlichen Größen Caesars und Achills heraus. Es scheint fast, als wolle Schiller der von Göttern geschenkten Größe etwas Ebenbürtiges an die Seite setzen, was zwar der Zusammenhang nicht bewußt ausspricht, sondern nur dunkelgefühlt andeutet, worauf Schiller aber recht stolz war. Wir sagen nicht mehr als: Es scheint so. —

Die dritte Gedankengruppe hat zum Thema den Satz: Worin äußern sich die Neigungen der Götter. Schönheit, Gabe des Liedes und Freude sind nach Schiller ihre Gaben. Über die Freude als Göttergabe wird in einem späteren Abschnitt noch ein Wort zu sagen sein. Oben zog menschliche Freude die Götter an sich; hier segnen die Götter mit Freude, die aus ihrem Schoße kommt. Ein bedeutungsvoller Zirkel harrt der Erklärung.

II. Allgemeines.

1. Schönheit schlechthin, also Schönheit des Körpers, des Geistes und des Gemütes sind göttliche Gaben. Die Kunst eine Offenbarung Gottes, der Künstler Prophet, Erzieher und Gewissen des Volkes, das ist die Summe Schillerischer Kunstphilosophie wie in vielen anderen, so auch in diesem Gedicht. Als Künstler und Dichter wollte Schiller abhängig sein von jener ewigen Macht, die er hier mit dem Namen der griechischen Götter umschreibt; als sittliche Persönlichkeit fühlte er sich frei und nur seinem eigenen Gewissen verantwortlich und gehorsam.

Diese Verantwortung der sittlichen Persönlichkeit vor dem eigenen Gewissen kommt nun im Gedichte selber zu ergreifendem Ausdruck. Wir wissen bereits: Der Glückliche ist Goethe und der Unglückliche Schiller selbst. Es war für diesen wahrhaftig kein Leichtes, mit dem Bewußtsein, doch auch etwas zu können, mit dem Gefühl, mehr zu sein, als jeder in seiner Nähe war, der einzige Goethe ausgenommen, seinen Lebenslauf durch Not und Sorge zu überdenken und ihn mit der Goethischen Sonnenbahn zu vergleichen. Warum das? Warum?

Ein solche erregten Fragen voraussetzender Imperativ unterbricht den ruhigen Zusammenhang der Sätze in Urteilsform. „Zürne dem Glücklichen nicht", mit diesen Worten legt Schiller seiner fragenden Leidenschaft den Zügel an, und sie folgt ihm, in immer wiederholter Ermahnung: Zürne der Schönheit nicht — freue dich — zum Schweigen verwiesen. Schiller zwingt sein unbewußtes Widerstreben in persönlicher Anrede zur Vernunft und verpflichtet es durch sittliches Gebot, nicht nur zur Aufgabe des Zornes, sondern sogar zum höheren sittlichen Stand der Mitfreude am Wohl-

ergehn des einen, dem sich die Götter anderen zum Schaden in ganzer Fülle mitteilen, um ihm alles gelingen zu lassen. Als wäre er gar kein Mitdichter, kein Mitsänger tritt er Goethe gegenüber in die große Schar der Genießenden, des Publikums zurück. Wahrlich ein schöner, ein sittlicher Sieg über sich selbst.

Und ein künstlerischer Sieg im Gedicht, dessen Einheit so allein gewahrt und dessen objektive Reinheit dadurch auf die höchste Höhe gehoben wurde. Niemand steht eigenem Leben objektiv gegenüber. Für den Künstler ist Zurückhaltung in poetischer Anklage eigener Schicksalswirren nicht ohne Bedeutung. Sein Ruhm ist seine Objektivität. Durch längeres Verweilen bei traurigen Erinnerungen konnte es leicht geschehen, daß er sein Gefühl erfahrener Unbill und gesteigerter Bitterkeit nicht mehr bändigte; es durchbräche plötzlich sein Wehr und flutete in unberechtigter Maßlosigkeit über das ganze Gedicht hin, alle künstlerische Harmonie zerstörend und ästhetische Gemessenheit in leidenschaftliche ethische Anklagen gegen die sittliche Weltordnung verwandelnd. Drum unterdrückt er seinen Schmerz lieber ganz. Wo er vom Unglücklichen, also von sich spricht, scheint es immer nur darum zu geschehen, damit er für Darstellung des glücklicheren Loses einen dunklen Rand schaffe, von dem es sich um so strahlender abhebe.

Schiller der Mensch und Schiller der Dichter geben sich in seinen Versen vom Glück einträchtig die Hand.

Wir beobachten neben der Neigung zur Deduktion, zur Darstellung des Allgemeinen im Besonderen, die auch sonst Schillers dichterische Eigenart bildet, im vorliegenden Gedicht also zwei weitere charakteristische Seiten seiner Poesie, die bei näherem Zusehen mit jener Gabe und Art der Deduktion aufs innigste zusammenhängen. Nachdem er Lebenserfahrungen von allen Schlacken persönlicher Zutat gereinigt hat, nachdem er sie recht weit gefaßt, ins Überwirklich-Allgemeine hineingehoben und damit alles Zufällig-Zeitlichen möglichst entkleidet hat, sucht er danach, sie von künstlerischer und sittlicher Seite her zu begreifen; beides fällt für ihn in eins zusammen. Er benutzt persönlich Erlebtes nur zu dem Zweck, um es objektiv in sich als Künstler widerzuspiegeln und um sich gleichzeitig an ihm seiner ewigen sittlichen Ideen voll bewußt zu werden. Pathos soll dann seine Leser in die höhere Welt eigenen Wollens, das er vom Augenblick und der Leidenschaft so viel nur irgend möglich unabhängig zu machen strebte, mit sich fortreißen.

Schiller ist ein tief sittlicher Dichter, der nicht nur sehen will, was vor ihm erscheint, und wiedergeben, was er sah, sondern der sittlich beurteilt und in ethische Zusammenhänge einzuführen strebt. Damit ist ihm eine Vorliebe für Persönliches und Menschliches eigen. Über die tote Wirk-

lichkeit der Dinge hebt er uns mit bedeutsamer Mißachtung dieser Nebensächlichkeiten, als was er sie ansieht, hinweg.

2. In diesen Zusammenhang hinein gehört ein Wort über die Vorliebe Schillers für klassisch mythologischen Apparat. Gewiß beruht die uns auffallende Immerwiederkehr des Zeus, der Venus, der Charis, der Parze auf der Mode der Zeit, die als Klassizismus bekannt ist und deren Hauptvertreter neben Schiller auch Goethe war. Aber warum häuft sich die Mythologie bei Goethe nicht in demselben Maße wie bei Schiller? Für Schiller hatte ihre hervorstechende Anwendung noch einen besonderen Grund. Er ist der Dichter des Allgemeinen. Allgemeines und poetische, wie überhaupt jede Kunst stehen in einem gewissen Gegensatz zueinander, da Kunst Darstellung gerade des Besonderen, des Wechsels in der Dauer, farbiger Abglanz des allgemeinen Lebens ist. Typisches, Ewiges, Ungesehenes darf in jeder Kunst nur den durchschimmernden Hintergrund, den leise anklingenden Unterton bilden. Wo letzterer gebieterisch hervortritt, haben wir es bereits nicht mehr mit Kunst, sondern entweder mit Religion und Ethik, oder mit Wissenschaft zu tun.

Solcher Gefahr war Schiller ausgesetzt, und er war sich dessen wohl bewußt. Im Gefühl, sie dadurch teilweis abwenden zu können, wandte er griechische Mythologie in so ausgedehntem Maße an, wie es uns heute auffällt. Durch Phoebus und Amor, Achill und Caesar hoffte er seinen allgemeinen, auf die Sentenz hindrängenden Stil zu beleben und mit Wirklichkeit zu erfüllen. Griechische Götter und Heroen brachten Personen, Helden und damit Bewegung, nicht nur Ideen, Gefühle und damit Stillstand in das Gedicht. Wer wollte noch behaupten, daß seine Verse nicht lebten!

Dieses Mittel der Belebung durch die Antike — das hat Schiller zu beachten vergessen — konnte aber nur so lange seine Wirkung tun, als seine Leser auf dem Boden eben dieser Antike standen und sie mit ihm für einen Kulturkanon hielten, der absolute Gültigkeit zu beanspruchen habe. Moderne Leser, die nicht auf Schillers Standpunkt stehen, klagen so oft, daß sie die Lektüre eines Gedichts wie dieses „Glückes“ genau so anmute, als wandelten sie durch einen Antikensaal im Museum. Statuen, keine Personen von Fleisch und Blut, stehen diese Poseidon, Hermes, Themis und dazwischen wieder der lateinische Jupiter lautlos in den Reihen ihrer sie sorgsam behütenden Verse; und ihr Leben, auf das es dem Dichter ankam, weil er damit seinem Gedicht Wirklichkeit und Dauer geben wollte, stellt sich nur ein für die noch dazu humanistisch vorgebildete Jugend, der jedes Kunstwerk lebt, und die eben noch nicht, wie wir Erwachsenen, gelernt hat, es als Kunstwerk, d. h. als Ding zwischen Tod und Leben zu genießen. Denn Statuen leben wirklich; aber sie leben nicht als das, was

sie ihrem Inhalte nach darstellen sollen. Keine ist Mann oder Frau, Gott oder Hero, sondern jede ein Kunstwerk, ein Ding, abgesehen von der in ihm dargestellten Person.

Diesen Eindruck von Kunstwerken und nicht mehr lebendigen Wesen haben viele Männer und Frauen heute bei den von Schiller noch als wahr und wirklich empfundenen und darum zur Belebung seiner Poesie um Hilfe gebetenen Göttern. Niemand darf jenen Bedenklichen für den Wandel ihres nicht mehr antiken Standortes, von dem aus sie auf Schillers antikisierende Vorliebe schauen, einen Vorwurf machen. Im Punkte einer Überladung seiner Poesie mit griechischer Mythologie ist Schiller tatsächlich an seine Zeit gebunden und damit vergänglich. Aber jeder hüte sich auch, dieses Zeitelement bei Schiller zu übertreiben und vor allem der Jugend, deren Erziehung auf klassischen Voraussetzungen ruht, die natürliche Geistesgemeinschaft mit ihrem Dichter zu zerreißen.

3. Schiller schließt sein Gedicht mit Angabe des letzten Grundes dafür, daß man wohl die Parze besiegen, aber nicht das Glück erzwingen könne: Das Glückliche und Schöne ist; das Menschliche, die Tugend, wird.

Damit treten wir über zu der Frage nach der Weltanschauung Schillers, auf der sein Gedicht aufgebaut ist. Schiller stand, wie wir bereits gehört haben, auf dem Boden der christlichen Forderung, daß es eine sittliche Freiheit des Menschen geben müsse, wenn anders der Mensch einen Anspruch auf Wertschätzung dessen, was er zu erreichen sich vornehme, erheben wolle. Jeder für sich selber verantwortlich: Es messe der Lohn streng an der Mühe sich ab.

Diesen Gedanken von grundlegender Bedeutung für das ganze Gedicht ergänzt er durch einen zweiten. Nach Schiller ist der Mensch nicht frei, sondern wird es. Die „Parze“ muß erst bezwungen sein. „Unwürdiges“, wie an anderer Stelle das dem Willen Entgegenstehende heißt, belastet ihn zunächst und läßt zu keinen freien Entschließungen kommen. Es gilt gegen Umwelt und eigene Natur anzukämpfen. Der Sieg ist nicht leicht; aber er ist möglich. Wahrhaft Menschliches reift in allmählichem Wachstum heran.

Neben dieser sittlichen Freiheit kennt Schiller auch menschliche Unfreiheit. Sie liegt auf dem Gebiete, wo einer etwas kann, dem Gebiete der Kunst, und zwar recht weit gefaßt; auch der Schöne, der Frohe ist Künstler, Lebenskünstler, wie Schiller bereits sagen könnte: Zürne der Schönheit nicht, daß sie schön ist, daß sie verdienstlos . . . prangt. Freue dich, daß die Gabe des Lieds vom Himmel herab kommt. Die Freude ruft nur ein Gott auf sterbliche Wangen.

Künstler sind Unfreie, soweit ihre Kunst in Betracht gezogen wird. Zwischen Gott und Künstler besteht nach Schiller ein unmittelbarer Zu-

sammenhang. Besonders klar wird dieser, wenn wir sehen, wie Schiller die menschliche Freude zur Welt Gottes in Beziehung setzt. Vers 18 lautet: Es zieht Freude die Fröhlichen an. Andererseits ruft nach Vers 57 nur ein Gott die Freude auf sterbliche Wangen. Freude und Gott wachsen bei Schiller unwillkürlich in eins zusammen. Freude ist ihm menschlicher Ausdruck der Götterwelt gerade so, wie Götter zu Richtungspunkten die Menschenfreude haben, von der sie angezogen werden. In Gestalt der Freude und damit der Kunst ganz allgemein, für die ihm Freude und Schönheit neben der Gabe des Liedes nur begleitende Umstände zu sein scheinen, glaubt Schiller ein Stück göttlichen Seins in das Diesseits versetzt.

Wie das Christentum kennt Schiller also einen Himmel, der auf Erden bereits seinen Anfang nimmt. Er liegt ihm enthalten in der Kunst. Nur steht dieser Schillerische Himmel auf Erden recht vereinsamt da. Zur sittlichen Freiheit hat er gar keine Beziehungen. Beide gehen unabhängig nebeneinander her. Nach christlicher Weltanschauung ist der Mensch religiös abhängig und sittlich frei ineinander und durcheinander. Christen sind in allem, was sie tun, stolz und demütig zugleich. Schiller dagegen ist sittlich stolz ohne zugleich sittlich demütig zu sein. Seine Demut und religiös empfundene Abhängigkeit bricht sich auf anderem als dem sittlichen Gebiete Bahn; er empfindet sie nur in der ihm zunächst liegenden Gabe der Kunst. Schiller will nicht fromm sein wie die Christen sind, die immer nur von Sünde sprechen und jeden auch sittlichen Fortschritt Gott übertragen, der ihn dem Menschen verleiht. Schiller ist als freier Mensch recht stolz und darum weniger zum Ausdruck der landesüblichen christlichen Frömmigkeit geneigt, als allgemein angenommen wird. In aller Ruhe und Ehrlichkeit sei es gesagt, Schiller war so wenig ganz ein Christ und könnte mit demselben Recht ein Heide genannt werden, wie Goethe, der von Eiferern mit besonderer Nachhaltigkeit so genannt wird. Als Künstler aber war Schiller ein wahrhaft frommer und gottergebener Mann. In seiner Kunst wird ihm Gott zur Gewißheit. Als Künstler fühlt er in sich die Aufgabe göttlicher Prophetie zum Zweck der Erziehung seines Volkes. Er wird, will werden: „Dem Hörer zum Gotte, weil der Gott ihn beseelt.“

Diese Bescheidenheit ehrt Schiller in ganz besonderem Maße; denn Bescheidenheit liegt seinem Glauben an persönliche Unfreiheit gerade des Künstlers zugrunde. Es ergreift uns mit besonderer Gewalt, wenn wir hören, wie ein Dichter auf dem Gebiet des eigenen Verdienstes so bescheiden auftritt, daß er dasjenige in den Hintergrund rückt und als Gottes-, nicht eigenes Werk hinstellt, worin er sich von anderen, die keine Dichter sind, unterscheidet, während er sich da, wo er durch eigenes Ungestüm und Leidenschaft gefesselt, d. h. auf sittlichem Gebiet, von anderen,

glücklicher und harmonischer als er Veranlagten unterschieden und entschuldigt werden kann, mit jedem anderen in eine Reihe stellt und uns auffordert: Urteilt; was ich tat, muß ich verantworten. Auch vom Standpunkt seiner Weltanschauung aus betrachtet, leuchtet Schillers hoch sittlicher Charakter aus dem Liede vom Glück hervor.

---

4. Der zusammenfassende und abschließende Unterricht in der deutschen Grammatik in OIII.

Von Oberlehrer Wendroth (Ohligs-Merscheid).

Die preußischen Lehrpläne von 1901 stellen der OIII folgende Lehraufgabe in der deutschen Grammatik:

Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, an Musterbeispiele angeschlossen; insbesondere Ablaut, Umlaut, Brechung, Bedeutung der Ableitungssilben, Zusammensetzung.

Es hört der eigentliche grammatische Unterricht in der deutschen Sprache mit dieser Klasse auf. Erst in OII, wo Stücke aus dem Nibelungenliede, der Gudrun und aus Walter von der Vogelweide gelesen werden, ist es wieder in größerem Maße als in UII nötig, grammatische Fragen zu berühren. Somit wird also die Lehraufgabe für OIII weiter zu fassen sein: die gesamten in den vorhergehenden Klassen behandelten Erscheinungen in der deutschen Grammatik sind zusammenzufassen und abzuschließen. Wird dadurch dem Schüler ein Gesamtbild über die Entwicklung deutscher Sprache vor die Augen geführt, so werden die in den einzelnen Klassen behandelten Züge zusammengefaßt: die Beispiele für manche Einzelerscheinungen werden dann allerdings erst durch das Mittelhochdeutsche in OII gegeben. Aber auch schon der Schüler, der nicht am Mittelhochdeutschen die alte Form und die neue nebeneinander sehen kann, soll doch befähigt sein, in richtiger Weise die eigene Sprache zu beurteilen, und sie von der fremden nach ihren charakteristischen Unterschieden erkennen können. Er muß einsehen, daß seine Muttersprache nichts Starres, Totes, sondern ein Lebendiges ist. Mitleidig zu lächeln, wenn ihm in der Volkssprache ein altertümlicher Ausdruck begegnet, der sich in der Schriftsprache geändert hat oder ganz verschwunden ist, davor schütze ihn die klare Einsicht, daß seine eigene Sprache noch lebt, nicht in fertigen Formen vor ihm steht, wie er es etwa an dem für unsere Schule allein maßgeblichen Latein der Ciceronischen Zeit zu sehen gewohnt ist. Er soll sich bewußt werden, indem er die richtige Kenntnis des Werdens oder Gewordenseins eines Ausdruckes erhält, daß aufgestellte Ge-

setze nur die Wiedergabe eines gegenwärtig gerade herrschenden Sprachgebrauches sind, die aber nicht für immer Geltung haben. Wie oft hört man die Frage nach der wirklichen Sprachrichtigkeit, die durch ihre Hilflosigkeit verrät, wie wenig der Frager in das Leben der Sprache eingedrungen ist. Der eine Lehrer hat gelehrt, die starke Form „frug“ sei etwas Schönes, der andere zeigt an der Form des Partizipiums, daß nur die schwache richtig sein kann. Aber nun hört und liest er die starke Form, gar bei einem „Klassiker“, und er gerät in einen Kampf von Fragen, die er sich wohl beantworten könnte, wenn er erfahren hätte, daß auch einmal zweierlei nebeneinander Sprachgebrauch sein kann. Es ist dies keine vereinzelte Erscheinung, sondern in seinem jungen Leben stoßen ihm täglich solche Fragen auf; wie soll er sie aber beantworten? „Es kleidet dich oder dir, ich versichere dich oder dir?“ Kann nicht schon ein Schüler erfahren, daß im Grunde Verben, mit der Vorsilbe ver- zusammengesetzt, Transitiva sind, daß dann aber durch leichte Bedeutungsverschiebung das letzte Wort zu der Bedeutung übergeht „ich sage dir“? Vielleicht hat er auch schon von Wustmanns Kapuzinade gehört, etwa die Inversion nach „und“ sei abscheulich und strengstens zu meiden. Da findet er sie plötzlich in einem guten Buche, liest sie in der Zeitung in einer Verfügung der Regierung, einem Telegramme eines Ministers. Hätte ihm nun der Lehrer gesagt und gezeigt, was die Inversion nach einem Bindeworte überhaupt bezwecken soll, ihn auch auf Beispiele ihrer falschen Art in der heutigen Kaufmannsprache neben richtigen hingewiesen, dann würde er wissen, daß sie oft gedanklich richtig ist. Daß sie es auch sprachhistorisch ist, muß er allerdings dem Lehrer einfach glauben. Würde so verfahren, dann könnte er sich frei entscheiden, dürfte sie für seine Person häßlich finden, wäre sich aber bewußt, daß sie dagewesen ist, ist und sein wird. Kurz, er würde nicht mit einem ästhetischen Urteile den Sprachgeist zu meistern sich unterfangen. Und so richten die heute so beliebten Bücher wie das erwähnte geradezu Schaden an. Denn sie geben einfach ein neues Gesetz für ein anderes, nach ihrer Meinung falsches. Und kraft ihrer Autorität, so verlangen die Verfasser, soll man ihnen dann blindlings folgen. Aber das Ziel einer richtigen Erziehung ist doch das, daß ein jeder in den Stand gesetzt wird, selbständig zu urteilen. —

Gehen wir nun auf die Stoffauswahl ein. Wir hatten gesehen, daß in dieser Klasse der eigentlich grammatische Unterricht im Deutschen aufhört. Darum müssen vor allem die Lehraufgaben der früheren Klassen jetzt wiederholt und vorhandene Lücken ausgefüllt werden.

Für Sexta lagen die Aufgaben in der Satzlehre, der Formenlehre, der Rechtschreibungs- und Zeichensetzungslehre. In der ersten waren

die Satzarten zu unterscheiden, dann ging man zu den Satzteilen über. In der Formenlehre begann man mit dem Artikel, daran schloß sich die Deklination, bei der die starken und schwachen Formen unterschieden wurden. Sodann folgte das Adjektiv, Pronomen und Zahlwort; hierauf das Verbum, bei dem wieder starke und schwache Formen unterschieden wurden. Das Adverb, die Konjunktion und Interjektion machten den Schluß. Es folgte nun das Wichtigste aus der Rechtschreibung und das Nötigste über die Zeichensetzung.

Für Quinta lagen die Aufgaben hauptsächlich auf den Gebieten der Formen- und Satzlehre. Zuerst wurde die erste weiter ausgebaut. Die Präpositionen waren zu behandeln. Beim Substantivum war auf die Einteilung hinzuweisen und Eigentümlichkeiten in der Deklination waren durchzunehmen. Als etwas Neues kam hinzu die Deklination der Eigennamen und Fremdwörter. In der Satzlehre war der einfache erweiterte Satz und das Nötigste vom zusammengesetzten Satze zu besprechen. Daran ließ sich leicht das Fehlende aus der Lehre über die Zeichensetzung anschließen.

In Quarta beanspruchte die Hauptarbeit der zusammengesetzte Satz, dessen Behandlung in dieser Klasse abzuschließen war. Ebenso wurden die Regeln über die Zeichensetzung zusammengefaßt und eingeprägt. Ferner begann man das Einfachste aus der Wortbildungslehre zu entwickeln: Wurzeln und Wörter, Ableitung, Zusammensetzung und Betonung.

In Untertertia waren die grammatischen Aufgaben der drei unteren Klassen zu wiederholen, namentlich war die Formenlehre abzuschließen. Dazu waren die Unregelmäßigkeiten und Schwankungen (!) des Sprachgebrauches besonders bei Substantiv und Verbum zu behandeln. Bei diesem handelte es sich besonders um die Modi, vor allem um die Zeitfolge in der indirekten Rede.

Ob dieser Stoff, besonders die Formenlehre, den Schülern gehörig vertraut ist, davon hat sich der Lehrer durch zusammenfassende Wiederholungen zu überzeugen, ehe er an die Aufgaben geht, die der Obertertia vorgeschrieben sind. Sie sind, nach den Lehrplänen, an die Spitze dieser Arbeit gestellt. Hauptsächlich bestehen sie in Laut- und Wortbildungslehre. Aber dies genügt nicht. Da in den nächsten Klassen kein eigentlich grammatischer Unterricht mehr erteilt wird, so sind schon jetzt zum richtigen Erfassen der Aufgaben die methodischen Bemerkungen der Lehrpläne heranzuziehen. Danach hat die grammatische Unterweisung in der Muttersprache die Aufgabe, dem Schüler einen sicheren Maßstab für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten, ihn auch noch später in Fällen des Zweifels zu leiten und ihm einen Einblick in die Eigenart und die Entwicklung seiner Muttersprache zu geben. Dies hat

sich der Lehrer stets gegenwärtig zu halten, wenn er die Aufgabe lösen will, die ihm für den deutschen Unterricht in O III gestellt ist!

Ehe man nun aber hier mit den Lauten beginnt, dann zur Bildung der Wörter übergeht und schließlich die Mundarten behandelt, ist vorher das Notwendigste über die Verwandtschaft der deutschen Sprache zu sagen. Der Name indoeuropäische Sprachenfamilie ist zu erklären und auseinander zu nehmen in die asiatische Gruppe mit ihren drei Vertretern und in die europäische mit ihren acht Vertretern. Sodann weise man darauf hin, daß sich aus der germanischen Grundsprache verschiedene Tochtersprachen und Mundarten entwickelt haben.[1] Unsere jetzige hochdeutsche Sprache und damit auch das gesamte literarische und nationale Leben ist in drei Entwicklungsstufen gestaltet:

1. die althochdeutsche Zeit, die bis 600 reicht;
2. die mittelhochdeutsche Zeit, die man bis ca. 1500 rechnet;
3. die neuhochdeutsche Zeit.

Im Laufe dieser Jahrhunderte haben die Laute, Vokale wie Konsonanten, verschiedene Veränderungen in ein- und demselben deutschen Worte erfahren. Ferner sind in dieser Zeit bis heute aus anderen Sprachen Wörter entnommen, die entweder ihr altes Gewand behalten haben (Fremdwörter), oder die so dem Deutschen zu eigen geworden sind, daß sie alle sprachlichen Veränderungen ebenfalls erlitten haben (Lehnwörter), oder die, ursprünglich deutsch, in fremde Sprachen eingedrungen sind, dort eine fremde Form angenommen haben und in dieser nun wieder von uns übernommen sind.[2] Natürlich hat man keine etymologischen Untersuchungen in der Schule zu treiben, aber das Nötigste ist doch zu sagen. Lernt ein Schüler im Lateinischen pater für das deutsche Vater, so muß er darauf hingewiesen werden, daß hier kein Fremd- oder Lehnwort vorliegt, sondern daß das derartige Wörter sind, an denen die Urverwandtschaft der germanischen mit den anderen indoeuropäischen Sprachen erkannt werden kann. Es sind das alle die Wörter, die die einfachsten Lebensverhältnisse bezeichnen, wie Zahlen, Haustiere u. a.

Oft ist aber ein Wort, das in der deutschen Sprache ähnlich lautet

1) Schon hier ist Gelegenheit, auf die Berechtigung der Dialekte hinzuweisen, aber nur kurz, da die Mundarten gegen das Ende des Schuljahres eingehend behandelt werden.

2) Gewiß sollen wir Deutsche unsere Sprache reden, aber es werden sich trotz des Deutschen Sprachvereins manche fremde Wörter nie ersetzen lassen. Wie falsch es ist, trotzdem die Schüler, besonders bei den grammatischen Kunstausdrücken, mit Verdeutschungen zu behelligen, dazu sehe man Cauer, Grammatica militans. Berlin 1898, p. 17 ff.

wie in der fremden, aus dieser fremden Sprache entlehnt. Dafür kommt zuerst die Sprache der Römer in Betracht, die vermöge ihrer höheren Kultur in Garten- und Weinbau, Bau- und Kochkunst, Handel und Gewerbe den Deutschen mit ihren Kulturerzeugnissen auch die Bezeichnungen dafür gegeben hat. Dies ist kulturhistorisch bedeutsam; eine Fülle von Material hierfür findet sich in den fünf Bänden deutscher Altertümer von M. Heyne. — Auf anderen Gebieten kamen mit dem Christentume lateinische Wörter, oft erst nach ihrem Durchgange durch romanische Sprachen, nach Deutschland. Ebenso ist es mit dem Griechischen, besonders auf dem Gebiete des Kultus. Französische Ausdrücke drangen mit dem Rittertume ein, dies wiederholte sich während der französischen Kulturblüte unter Ludwig XIV. Italien steuerte viele Ausdrücke aus dem musikalischen und kaufmännischen Gebiete bei, die der Schüler täglich gebraucht. Andere für Dinge des täglichen Lebens gab uns England mit seiner Überlegenheit im Rechts- und Staatsleben und Sport. Auch ein Tertianer sieht schon ein, was Fremd- und Lehnwort ist, meidet das erste, falls ein gutes deutsches dafür in Gebrauch ist, und gebraucht ruhig das zweite, stolz auf die Anpassungsfähigkeit der deutschen Sprache. — Auf die Rücklehnwörter ist nicht zu viel Zeit zu verwenden, denn meistens ist bei ihnen eine Bedeutungsverschiebung eingetreten. — Doch wird hier eine kurze Abschweifung zur Volksetymologie gewiß von den Schülern mit großer Freude aufgenommen werden. — Dies muß vorangehen, damit der Schüler im späteren Leben gegenüber dem Chauvinismus im Sprachleben eine freie Stellung einnehmen kann. — Dann geht man zur Muttersprache über. An wenigen deutlichen Beispielen ist klarzumachen, daß die Veränderungen, die ein Wort im Laufe der Jahrhunderte erfahren hat, oft durch den Einfluß der Betonung eingetreten sind. Schon in Quarta war über die Wortbetonung das Nötigste, d. h. [was es meistens bedeutet] die Abweichungen des deutschen Ausdruckes von anderen Sprachen gelehrt. Jetzt baut man das damals Gesagte weiter aus, indem man die Abweichungen von der Grundregel durchspricht. Zum Vergleiche hat man jetzt neben dem Lateinischen oft schon das Griechische. Man zeigt beispielsweise, wie ein Wort im Deutschen auf der Stammsilbe, im Lateinischen (sehr häufig) auf der vorletzten oder, wie die meisten Fremdwörter nach Art des Französischen, auf der letzten Silbe betont ist. Dann ist die Betonung der zusammengesetzten Wörter zu behandeln und über den Nebenton zu sprechen. Geschieht dies schon jetzt, so spart man später Zeit bei der Behandlung metrischer Fragen.

Sodann geht man zu den Lautveränderungen selbst über, die ein Wort erfahren hat. Schon von Sexta her sind die Vokale und Konsonanten bekannt. Zunächst die Vokale. Die Einteilung in einfache und zusammen-

gesetzte, die Quantität beider überhaupt und nach ihrer Aussprache muß den Schülern geläufig sein.

Die Vokaländerungen sind hauptsächlich Brechung, Umlaut, Ablaut. — Die ersten beiden, durch eine Art Assimilation entstanden, sind zusammen zu behandeln, etwa als a-Umlaut und i-Umlaut. Bei der Brechung ist ursprüngliches u zu o geworden, wenn in der folgenden Silbe ein a gestanden hat, z. B. „wurde — geworden". Ferner ist ein altes i der Stammsilbe zu e geworden. An dem Worte „Wechsel" (ahd. wëhsal) in Verbindung mit dem lat. „vices" ist dies deutlich zu zeigen. Über die Wirrnisse, ob gib oder gebe das richtige ist, wird der Schüler hierbei ebenfalls aufgeklärt.

Wie hier hat die folgende Silbe auch beim Umlaut eingewirkt: a, o, u, au der Stammsilbe wird durch ein i der Folgesilbe ä (e), ö, ü, äu, z. B. Gast — Gäste, mochte — möchte, kurz — kürzer, laufe — läuft. — Der Umlaut wird dann oft nur Pluralzeichen. — „Durstig, mutig" u. a. sind keine Ausnahmen, sondern erklären sich aus ahd. durstac usw.

Durch Rückumlaut, Wiedereintritt des ursprünglichen Vokals nach Fortfall des Umlaut wirkenden i, erklären sich Formen wie „sendete, genennet", die dem Schüler später bei Klopstock begegnen.

Ganz kurz sind zwei Erscheinungen durchzusprechen, die durch die Betonung der Stammsilben erfolgt sind: 1. die Schwächung der ursprünglich vollen Vokale a, i, o, u in Vor- und Nachsilben zum tonlosen e, z. B. geben, Gäste, Schade, Sitte. 2. Etwas wichtiger ist die Dehnung ursprünglich kurzer Vokale in Stammsilben, z. B. sāgen, Rēde, Nāme. Wird schon hier darauf hingewiesen, so erspart man dem Lehrer viel Arbeit bei der mittelhochdeutschen Lektüre in O II.

Endlich ist der Ablaut zu erwähnen, der nicht mit dem Umlaut und der Brechung zu verwechseln ist; er findet sich hauptsächlich bei den starken Verben und bei den Substantiven, die aus diesen Verben gebildet sind. — Es ist aber nur Zeitverschwendung, beim Verbum sämtliche Ablautreihen auswendig lernen zu lassen, da sie jeden Augenblick wiedererzeugt werden können. Ebenfalls nur ganz beiläufig sind Synkope und Apokope zu behandeln des später auftretenden Mittelhochdeutschen wegen, z. B. klein(e)ste, hilf, trägst, Sammler. Diese bisher behandelten Erscheinungen sind immer nur in Hinsicht aufs Mittelhochdeutsche zu behandeln. Wie dies in richtiger Weise zu geschehen hat, dafür hat A. Schmid in den Lehrproben Heft 42 am Umlaut und Ablaut ein Musterbeispiel aufgestellt.

Nach den Vokalen geht man zu den Konsonanten über; es werden die Lautverschiebungen behandelt. Die Einteilung der Konsonanten nach

Artikulationsstelle und -art muß vorhergehen, ist aber (in Gymnasien) leicht ans Griechische anzuschließen. Die drei Stufen der Lautverschiebung sind an Gymnasien leicht deutlich zu machen. Denn im Griechischen und Latein liegt die erste Stufe, im Englischen oder Niederdeutschen (das besonders heranzuziehen ist) die zweite, im Neuhochdeutschen die dritte Stufe vor Augen.

Man unterscheidet erstens die germanische Lautverschiebung (J. Grimm). Durch diese sind die Muten aller germanischen Sprachen außer dem Hochdeutschen dergestalt verschoben, daß die Tenuis zur Aspirata, diese zur Media, diese zur Tenuis geworden ist. (Merkwort „tam" oder „Amt".)

Im 6. bis 7. Jahrhundert vollzog sich zweitens die hochdeutsche Lautverschiebung, an der nur das Hochdeutsche beteiligt ist. Es wurden wieder die Tenues zu Aspiraten usw.

t	tu	thou	du
p	super	ōwer	über
k	καρδια	heart	Herz
th	θυγατηρ	dochter	Tochter
f	frater	brauder	ahd. pruoder
ch	χορτος	gāren	ahd. karto
d	duo	twei	zwei
	sedere	sitten	sitzen
	edere	äten	essen
b	turba	dorp	Dorf
g	ego	ik	ich

Geschickt ausgewählte Beispiele, durch die drei Stufen verfolgt, machen das Wesentliche der Erscheinung anschaulich; auf Abweichungen braucht nicht eingegangen zu werden.

Kürzer ist dann noch zu behandeln die Assimilation, durch die ein Konsonant dem anderen ähnlich gemacht wird (gift — geben) und die Schwächung m zu n (ahd. bim — bin). Für beides braucht nicht das Althochdeutsche herangezogen zu werden, da das Lateinische ähnliche Erscheinungen hat.

Hier ist auch ein Wort über die Aussprache von sp und st zu sagen. Alle mit s anlautenden Konsonantenverbindungen in der älteren Sprache sc, sl, sm, sn, sw sind heute auch in der Schrift der veränderten Aussprache gefolgt. Wunderlicherweise ist nur st und sp in der Schreibung zurückgeblieben und wird in einigen Ländern (Braunschweig, Hannover) noch ebenso ausgesprochen, als wäre es alte Lautstufe. Aber die deutsche Sprache hat in allen angeführten Lautverbindungen den Übergang von s zu sch gleichmäßig vollzogen.

Der grammatische Wechsel, z. B. ziehe — zog, leide — litt, war — gewesen, ist ebenfalls nur zu erwähnen.

Die Laute verbinden sich nun zu Silben, die Silben zu Wörtern.

[Vor der Wortbildungslehre ist die Wortbedeutung zu streifen. Die Ausdrücke Begriff- und Formwort, Wurzel und Stamm müssen erklärt werden bez. das in Quarta hierüber Gesagte muß wiederholt werden.] Aus Wurzel und Stamm entstehen neue Wörter:

1. Durch Veränderung des Vokales — Ablaut, bei der Ableitung schwacher Verben von starken, sowie bei der Bildung von Substantiv und Adjektiv, z. B. von ‚binden': Binde, Band, bändigen, unbändig, Bund, Bündel usw.

2. Durch Konsonantenveränderung — Zusatz, Einschiebung, Ab- und Ausfall, Umstellung, Verdoppelung und Verschiebung: z. B. Obs-t, Ankun-f-t, hoffen-t-lich usw.

3. Durch Anfügung von Ableitungsendungen, vokalischen und konsonantischen, einzelnen Buchstaben oder Silben: z. B. We(r)lt, Fried(e), Vogt(ei), Part(ie), Schrif(t), Verlus(t). Silben: er, el, lein, chen, en, in, ing, ling, ung, nis, sal, sel, heit, keit, schaft, tum, ig, isch, lich, bar, sam. Manche hiervon sind schon in einer früheren Klasse behandelt und auf ihre ursprüngliche Bedeutung ist hingewiesen.

4. Durch Zusammensetzung. Hierbei ist zu erklären, was Bestimmungs- und Grundwort ist, und zu sagen, daß beide in syntaktischen Verhältnissen zueinander stehen. Die Zusammensetzung ist mannigfaltiger Art; Beispiele anzuführen ist unnötig.

5. Durch Vorsilben: a) ant, un, ur, erz nur bei Substantiven und Adjektiven, b) ge, be, er, ver, ent, zer, miß meist bei Verben, aber auch bei Substantiven, z. B. Antwort, unbändig, Urvolk, Erzfeind, Gebirge, beweinen, erheben, Verstoß usw. usw.

Schließlich ist auch die Bildung der Adverbia, Präpositionen und Konjunktionen zu behandeln. Stets ist auf die Wortbedeutung Rücksicht zu nehmen, bei jeder Ableitungssilbe suche man die ursprüngliche Bedeutung zu ergründen: Erst dadurch wird ein klarer Einblick in das Leben der Sprache erzielt.

Hiermit ist aber das Pensum der O III noch nicht erledigt. Denn um dem Schüler einen Einblick in die „Eigenart" der Muttersprache zu geben, wie es die preußischen Lehrpläne fordern, ist es nötig, auch auf die deutschen Mundarten hinzuweisen. Es ist zu lehren, daß die Mundart nichts Minderwertigeres ist als die Schriftsprache, sondern ihr gegenüber das Ursprüngliche und das sie auch heute noch Nährende. Zu berühren ist ferner die Tatsache, daß gleichsam zwischen Schriftsprache und Mund-

art noch die Umgangssprache steht, die Sprache des täglichen Lebens. Wie sich diese drei Sprachen zueinander verhalten, inwiefern sie nötig sind, um den wirklichen Sprachgebrauch festzustellen, darüber hat zum ersten Male grundlegend gehandelt Lyon in dem vorzüglichen Programm der Dresdener Annenschule von 1890. — Die Einteilung der Mundarten in Hochdeutsch (Ober- und Mitteldeutsch) und Niederdeutsch ist zu erwähnen; ebenso wiederhole man, daß die ersten an der zweiten Lautverschiebung teilgenommen haben, das Niederdeutsche aber nicht.

Das Niederdeutsche ist in seine zwei Hauptarten zu scheiden, und ihre einzelnen Vertreter sind aufzusuchen. Dann sind die wesentlichen Unterschiede des Niederdeutschen im Gegensatze zum Hochdeutschen anzugeben, z. T. zu wiederholen.

Kürzer ist das Mitteldeutsche zu behandeln. Denn die Mannigfaltigkeit und das Ineinanderübergehen der einzelnen Dialekte übersteigt den Rahmen dessen, was in der Schule gelehrt wird. Es genügt, wenn die drei Hauptsprachgebiete angegeben werden. — Ebenso ist mit dem Oberdeutschen zu verfahren, nur die beiden Hauptsprachgebiete sind anzugeben; aber es muß schon hier darauf hingewiesen werden, daß im Mittelalter gerade das Bayrisch-Österreichische eine führende Stellung unter den Mundarten Deutschlands eingenommen hat; dies wird in der Literaturgeschichte später ausgeführt.

Wenn man nun noch Zeit hat — und darauf ist hinzuarbeiten — so kann man auch erzählen, aus welchen Elementen Luther die hochdeutsche Schriftsprache gebildet hat, wie diese durch die Bibel langsam von Norden nach Süden gedrungen ist und so ein Band gebildet hat, das alle deutschen Stämme trotz der großen politischen Zerrissenheit doch noch zusammengehalten hat. Einer späteren Klasse ist es dann vorbehalten, nach dieser Einigung hinzuweisen auf die Einigung der Deutschen auf geistigem Gebiete durch Goethe, Schiller, Kant; bis in unserer Zeit dann Bismarck, Moltke, Roon endlich auch die politische Einheit geschaffen haben.

Nun die methodische Behandlung. Die preußischen Lehrpläne schreiben darüber folgendes vor: „Die Unterweisung hat sich aber auf das Notwendigste zu beschränken, sich immer an bestimmte und mustergültige Beispiele anzulehnen und die grammatischen Kenntnisse früherer Stufen so zu wiederholen, daß Neues und Schwieriges sich in erweiternden Kreisen an früher erworbene Kenntnisse anknüpft und ein zusammenhängender Überblick gewonnen wird. Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist zu verwerfen.“ — Beginnen wir mit dem letzten, da es grundlegend ist. Wenn früher zu viel Wert auf die Grammatik gelegt wurde, so geschieht es jetzt zu wenig. Grimm und Wackernagel kämpften

dagegen an, daß überhaupt Unterricht in deutscher Grammatik erteilt würde. Man solle das Sprachgefühl wirken lassen, jeder sei berechtigt, seine eigene Mundart zu sprechen. Schon längst hat man eingesehen, daß beide Männer unrecht gehabt haben. Denn Mundart und Schriftsprache sind nicht ein- und dasselbe; die Mundart kann nur immer ergänzend, nie grundlegend sein (Rein). — Die zwei Zwecke des deutschen Sprachunterrichtes sind (praktisch und theoretisch): 1. Die Richtigkeit des Sprachgebrauches. 2. Die Einsicht in das Wesen der Sprache. Nun aber — würde auch nur der erste Zweck erreicht, wenn man Grimm folgen wollte, wo doch die Sprechsprache selten korrekt ist, oft ungenau und unrichtig? Und gar in den mittleren Klassen, wo der Umlaut und derartiges zu behandeln ist, ist ein theoretischer Unterricht unbedingt notwendig; freilich darf er nicht systematisch erfolgen. Denn die Muttersprache ist nichts absolut, sondern nur relativ Fremdes; sie muß wol gelernt, aber nicht auswendig gelernt werden (Hiecke). Darum muß man doch von der Sprechsprache ausgehen, diese aber von Dialektwörtern reinigen und so die Schüler allmählich entwöhnen von Erscheinungen, die für die Büchersprache nicht zulässig sind; dabei ist aber stets hinzuweisen auf Altertümliches, Dialekt, Unterschied zwischen Volks- und Schriftsprache, Bedeutungswechsel usw. Wenn man die Schüler nach und nach in Begriffe einführt, die dem gewählten Sprachgebrauche eigen sind dadurch, daß man die synonymen Begriffe entwickelt, so erweitert man damit zugleich den Sprachschatz (Schiller). Also man lasse das Sprachgefühl wirksam sein, daneben ist aber ein besonderer grammatischer Unterricht unbedingt nötig. — Soll nun das Deutsche etwa dem Lateinischen (auf Gymnasien) voraufgehen oder umgekehrt? Mir scheint es, als wären gerade die alten Sprachen vermöge ihrer reichen Flexion und Ausprägung grammatischer Beziehungen geeignet, anzuleiten zur Vertrautheit mit Gesetzen deutscher Flexion, Wortbildung und -stellung. Von ihnen ausgehend, kann man den Unterschied, ob stark, ob schwach, selbst finden lassen, ebenso ist es mit dem Umlaut, Ablaut usw., dem Wesen der Präteritopräsentia, der Tatsache, daß Präpositionen ursprünglich Adverbia sind. Sehr augenscheinlich wird die Entlastung der deutschen Sprache durch eine Fremdsprache in der Syntax; nur das Abweichende ist zu behandeln, z. B. die indirekte Rede, der Konjunktiv usw. Dies ist überhaupt etwas Wesentliches bei der Behandlung. Man darf nicht mit Definitionen anfangen, keine Paradigmen und Regeln lernen lassen, sondern man lenke auf eine sprachliche Erscheinung hin und leite so zu eigner Beobachtung an. Die analogen Erscheinungen müssen von den Schülern selbst zusammengetragen werden: so wird das Gesetz von selbst induktiv gefunden. Aber auch hierbei dürfen zuerst nur die einfachsten Gesetze berücksichtigt und festgelegt werden, erst

bei der Wiederholung behandele man dann die Abweichungen vom Typus. Die Frage, ob erst Latein oder Deutsch, wird dahin zu beantworten sein, daß die beiden Sprachen sich durchdringen müssen, daß aber das Latein wegen der vorher angeführten Gründe und wegen der viel gründlicheren grammatischen Behandlung doch wohl vorangehen muß. — Der Stoff für die Unterweisungen ist aus der Lektüre zn nehmen, doch vermeide man poetische Lesestücke. Einmal könnte man leicht den poetischen Zauber der Gedichte zerstören, dann aber bieten sie auch oft eine andere Sprache dar, als die man in guter Prosa findet. Dies wird viel zu wenig beachtet! Die Lektüre allein würde aber nicht ausreichen, um gerade die Lehraufgaben für O III zu erfüllen. Darum und weil ja gerade der Unterschied von Sprechdeutsch und Schriftdeutsch in dieser Klasse klar gemacht werden soll, muß man die Sprache des täglichen Lebens ebenfalls heranziehen. Ein eigenes Lehrbuch aber, in dem fade Beispiele in der Luft schweben würden, ist zu verwerfen. Es genügt, wenn für die Wiederholung ein kurzer Abriß etwa im Anhange zum Lesebuche vorhanden ist. An ihm können die Schüler den Zusammenhang der sprachlichen Erscheinungen auch besser übersehen.

Bisher ist nur darüber gesprochen, was der praktische Zweck erfordert. Aber wenn auch die Erlernung, Übung, Beherrschung der Muttersprache der eigentliche Zweck des Unterrichts ist, so muß doch auch dem Theoretischen Rechnung getragen werden; sonst würden auch die Forderungen der Lehrpläne nicht in richtiger Weise erfüllt. Und die Möglichkeit zum Verstehen des Sprachlebens ist bei der eigenen Sprache auch viel voller als bei einer fremden, und etwas darüber unterrichtet zu sein, hat einen ungleich höheren Wert! Denn wenn bei den Schülern eine Anhänglichkeit an die Muttersprache begründet wird, wenn sie zu ihrem Leben ein vertrautes Verhältnis gewinnen, in den Wörtern gleichsam lebende Gebilde mit Leib und Seele sehen, die in den Jahrhunderten oft beides verändert haben, dann wird dadurch ganz im verborgenen auch ein ethisches Ziel erreicht; auch dies wirkt gesinnungbildend! Aber hierüber methodische Bemerkungen zu geben, ist unmöglich. Das muß dem pädagogischen Takte eines jeden Lehrers überlassen bleiben. Ein rechter Lehrer kann dann auch viel mehr geben, als was in den Lehrplänen steht. Und das soll er auch! Denn dort sind nur die absolut notwendigen Forderungen aufgestellt. Wie viel kann z. B. bei dem „Bericht des Sängers Volkmar über die Schlacht bei Straßburg 357“ über die Sprache gesagt werden, sogar stilistische Bemerkungen lassen sich schon andeuten. Man kann darauf hinweisen, wie durch Freytag viele alte Wörter und Formen (oft „falsche“!) in die Sprache gekommen sind. Die verbindenden Partikeln fehlen, und markig ist Satz neben Satz geordnet;

ja, auch das Wesen der Alliteration ist hier besser aufzuzeigen als an einem modernen Gedichte oder an einer nachahmenden Übersetzung.

Es bleibt noch übrig die Frage zu beantworten, ob es genügt, die Belehrung über grammatische Fragen nur an die Lektüre, an die schriftlichen Übungen und an den fremdsprachlichen Unterricht anzuknüpfen, oder ob daneben eine planvolle selbständige Behandlung der neuhochdeutschen Grammatik hergehen muß. Die Antwort liegt eigentlich schon in den bisherigen Ausführungen. Gewiß sollen die Gelegenheiten zur Anknüpfung an Lektüre usw. stets verwertet werden, aber das genügt nicht. Es müssen auch eigene Stunden angesetzt werden, zu denen der Lehrer zwar das Material aus Bekanntem in eigener und fremder Sprache nehmen kann und gern nehmen wird, aber in denen er an diesem Material nur eine von den Aufgaben, die der O III zufallen, behandeln muß. Sonst tritt der formale Zweck des Unterrichts im Deutschen gegen die anderen Sprachen ganz zurück. Nach der Durchnahme eines Lesestückes in einer übrig bleibenden Viertelstunde auch einmal über eine grammatische Frage zu sprechen, genügt nicht; man denke nur an die Behandlung des Ablautes und Umlautes, wie sie von A. Schmidt in den Lehrproben Heft 42 in meisterhafter Weise vorgenommen ist. Dazu gehören einige volle Stunden. Und daß sich bei seiner Methode die Schüler hätten langweilen können, ist unwahrscheinlich. Diese Lehrprobe von Schmidt kann auch zeigen, wie in richtiger pädagogischer Weise eine Aufgabe aus dem Pensum der O III angefaßt werden muß. Ähnlich sind auch andere zu behandeln.

---

5. Zwei Beiträge zu einem neuen deutschen Lesebuche.

Von Oberlehrer Dr. H. Gillischewski (Berlin).

Lesebücher schießen wie Pilze aus der Erde. Kein Jahr vergeht, ohne daß ein neues Lesebuch angezeigt wird. Eine Tatsache wird für den, der diese Literatur verfolgt, kaum abzuleugnen sein: mutatis mutandis begegnet uns fast immer dasselbe. Die „Aufmachung“, wie man heute sagt, ist freilich immer eine andere, aber sonst bleibt meist alles beim alten. Ich denke nicht daran, die Zahl der glücklichen oder unglücklichen Lesebuch-Autoren um noch einen zu vermehren! Nur zwei Stücklein möchte ich hier für einen Autor, der etwa nach dem Satze „Suchet, so werdet ihr finden!“ auf die Jagd geht, darbieten, die vielleicht nicht ganz ungeeignet erscheinen, als Lückenbüßer einen Platz auszufüllen, wo eben noch Platz ist.

Das erste von ihnen, das „Märchen“, hat der Verfasser vor Jahren öfters gegen Ende seines Jahreskursus den Sextanern vorgelesen, und er gibt sich der stillen Hoffnung hin, daß es vielleicht auch fremden Sextanern zwei nicht gerade angenehme Materien ein wenig schmackhafter machen wird: besonders wenn es so um die Weihnachtszeit, die schönste Zeit für Märlein, behandelt werden sollte.

Das zweite Stück, das für Obersekunda bis Prima berechnet ist, hat seine Feuerprobe noch nicht bestanden, wird sie aber hoffentlich bestehen. Einer Erläuterung bedarf auch dieses kaum: es will der Unart der Vielleserei, die zum „unverdauten Stoffansammeln“ führt, die Spitze abbrechen und ist aus gesammelten Zitaten in der Hauptsache entstanden. Von den Zitaten, die sich im Laufe der Zeit darboten, habe ich selbstverständlich die meisten ad acta gelegt, um nicht zu breit zu werden.

Wie Hans von den Präpositionen und den Wortklassen träumte.
Ein „grammatisches“ Märchen.

Der Sextaner Hans war ein artiger und fleißiger kleiner Junge, der gern in die Schule ging und sein Bestes tat, um den Eltern und Lehrern Freude zu machen. Daß er seine freie Zeit dazu benutzte, Märchenbücher zu lesen, tat seinem Fleiß und seiner Strebsamkeit durchaus keinen Abbruch; er wußte eben mit seiner Zeit richtig Haus zu halten! Einmal halfen ihm sogar die guten Märchengeister bei der Bewältigung seiner Schularbeiten; und wie das zuging, will ich hier erzählen.

Stand da in dem Aufgabenbuche des kleinen Hans mehrere Tage hintereinander als Aufgabe für die deutsche Stunde eingeschrieben: Präpositionen und Wortklassen wiederholen! Das tat denn der Hans als braver Junge auch ganz gewissenhaft, aber auf die Frage seines lieben Mütterchens am Abend beim Schlafengehen, ob er auch alles ordentlich wüßte, mußte er doch mit einem kleinen Seufzer zugeben, daß ein Steckenbleiben nicht so ganz ausgeschlossen sei. Da er sich aber erbot, am Morgen noch einmal die Lektionen zu wiederholen, gab ihm die Mutter seinen Gutenachtkuß, er sprach sein Gebetlein und war bald sanft entschlummert. Da trat ein alter Mann an sein Bett, mit hellen, freundlichen Augen; sein buntfarbiges Kleid war ganz und gar mit griechischen, lateinischen und deutschen Buchstaben bestickt, und in der Hand hielt er eine große weiße Papierrolle. Er rührte den kleinen Schläfer leise mit der Rolle an und sagte: „Komm!“ Der richtete sich in seinem Bettchen auf und fragte nach dem Namen des fremden Gastes. „Ich bin der Geist der Grammatik“, sagte dieser. „Du brauchst dich nicht vor mir zu fürchten, denn ich meine es gut mit dir. Heute will ich mit dir eine kleine Forschungsreise unternehmen. Wir

wollen das ‚Vereinshaus der Präpositionen‘ und die ‚beiden Häuser der Wortklassen‘ besuchen. Die Bewohner sind alle gerade daheim, und so können wir sie in aller Behaglichkeit mustern. Also komm!“ Das ließ sich unser Hans nicht zweimal sagen. Rasch sprang er aus dem Bett und folgte seinem Führer, der auf einer hellglänzenden Straße rasch voranschritt. Schnurgerade war sie, und die Seitenstraßen, die sich von ihr abzweigten, setzten alle scharf im rechten Winkel ein. An jeder Straßenecke war ein Schildlein angebracht, das den Weg wies. Was las da der Hans? Deklinationsstraße, Konjugationsstraße, Satzlehrenstraße, Konstruktionsstraße, Einfache-Satzstraße, Subjektsstraße, Prädikatstraße usw. An den Straßen standen überall große und kleine Häuser, wieder mit Schildlein versehen, wie ‚Haus der Hauptsätze, Haus der Nebensätze‘ usw.

„Du!“ sagte der kleine Hans, „hier herrscht ja eine geradezu unheimliche Ordnung!“

„Nicht wahr?“ meinte der Grammatikus. „Ich dulde aber auch keine Unordnung. Sie wollten einmal eine Konfusionsstraße anlegen, als sie sich eben gezankt hatten; ich habe es ihnen aber ganz energisch ausgetrieben!“ Dabei blieb er an einem ziemlich großen Hause stehen und sagte: „Hier gehen wir heute hinein! Merke wohl auf, was du siehst. Es wird dir morgen von Nutzen sein.“ Er öffnete die Tür, und sie traten in einen langen Vorflur. An der einen Tür stand zu lesen: ‚Genetiv-Verein‘, an der anderen ‚Dativ-Verein‘, an der dritten ‚Akkusativ-Verein‘, an der vierten ‚Vereinigter Dativ- und Akkusativ-Verein‘. Er öffnete leise die erste Tür. An einer langen Tafel saßen 24 Männlein, jüngere und ältere, wohlgeordnet, und unterhielten sich. Im zweiten Raum ging es ebenso zu, nur waren es dort ihrer 16. Im dritten Zimmer saßen 8, im vierten 9 Männlein und sprachen miteinander. „Es ist Nacht“, sagte der Führer, „da sind sie meist daheim. Tags gehen sie ihren Geschäften auf den Straßen der deutschen Sprache nach.“

„Schlafen sie denn nie?“ fragte Hans.

„Nein, mein Kind“, lautete die Antwort, „wach sind sie immer. Sie werden auch in der Nacht vielfach gebraucht und bedürfen überhaupt des Schlafes nicht. Und nun will ich dir ihre Geschichte erzählen! Diese 57 Männlein, die du eben gesehen hast, sind nicht immer so ordentlich und friedlich gewesen wie heute. Im Gegenteil, sie haben arg miteinander gezankt und sich das Leben schwer gemacht. Und das hatte seinen guten Grund. Die grammatische Polizei hat nämlich angeordnet, daß sie nie allein auf den Sprachstraßen sich ergehen dürfen, sondern immer nur in Begleitung eines Falles oder Kasus, wie ihr auf dem Gymnasium sagt, oder in Verbindung mit den Formen des Zeitwortes oder Verbums. Verstehst du, was ich sage?“

„Ja", sagte der Hans eifrig, „das verstehe ich wohl!"

„Nun, siehst du!" erklärte jener weiter. „Nun ging das Elend los. Bald wollte das eine Männlein mit dem, bald mit jenem Kasus ausgehen, bald vor, bald hinter seinem Kasus stehen, bald sich mit seiner Verbalform vereinigen, bald lose neben ihr herlaufen, und was dergleichen Unsinn mehr war. Die einen hielten sich für vornehmer als die andern, weil sie älter wären. Die andern lachten sie aus und nannten sie altertümlich und unmodern. Kurzum, es wollte eine heillose Wirtschaft werden. Da ließ ich sie eines schönen Tages alle 57 antreten und hielt ihnen eine Rede, die mit den Worten schloß: Schämt euch und vertragt euch und gründet Vereine! Weißt du, was ein Verein ist, Hans?"

„Ja", sagte unser Freund, „Vaters Bürgerverein kenne ich. Nach den Statuten dieses Vereins muß —"

„Schön", sagte der Grammatikus lächelnd, „also Statuten kennst du auch schon. Na, nun haben die Präpositionsmännlein denn die vier Vereine mit ihren Statuten gegründet. Das wichtigste aus ihnen ist folgendes.

1. Der gemeinschaftliche Name ‚Präpositionen' bleibt für alle, obwohl es solche gibt, die hinter ihr Beziehungswort treten, wie ‚entlang' und ‚halber', und solche, die das Beziehungswort in die Mitte nehmen, wie ‚um — willen'.

2. Wer dem Genetiv-, Dativ- oder Akkusativ-Verein beitritt, ist bei Todesstrafe verpflichtet, nur mit dem betreffenden Kasus zu gehen. Zuwiderhandelnde werden mit roter Tinte vergiftet. Weißt du, von wem?"

„Von den Lehrern", sagte Hans nicht ohne eine gewisse Ängstlichkeit. Der Alte nickte.

„3. Der Dativ- und Akkusativ-Verein wird in der Weise anerkannt, daß seine Mitglieder im Dativ- und Akkusativ-Verein Gastrecht genießen und dort ihre Kasus in Empfang zu nehmen haben. Sie haben jedesmal eine Frage zu beantworten, nach deren Beantwortung ihnen ein Kasus für einen Spaziergang bewilligt wird. Im Dativ-Verein hat jede dieser Fragen mit dem Worte ‚Wo?' zu beginnen, im Akkusativ-Verein mit ‚Wohin?'

4. Hinsichtlich des Zusammengehens der Präpositionen mit Verbalformen wird bestimmt: Die Infinitive und Partizipien nehmen die Präpositionen vor sich und halten sie fest, z. B. mitnehmen, durcheilen, aufschreiben, oder: beigelegt, umgefallen, nachgegeben. Bei allen andern Formen geht die Präposition hinterdrein und achtet, auch wenn andere Worte zwischen sie und ihre Form treten, sorglich darauf, daß sie in richtigem Abstande bleibt und nicht etwa verloren geht, z. B.: Ich nehme ihn mit, Er zieht ihn vor. Sind die Präpositionen ganz schwach — das kommt bei einigen vor —, so nimmt sie jede Verbalform beim Kragen,

um sie zu stützen, z. B.: Es überläuft mich kalt. Aber das brauchst du als Sextaner noch nicht zu wissen, das lernst du später. Jedenfalls herrscht nun Ordnung. Nun sieh sie dir noch einmal an, wie sie so schön beieinander sitzen! Dann wollen wir weitergehen." Das tat denn Hans, und die einzelnen Vereine sangen, als sie den alten Grammatikus sahen, ihm zu Ehren jeder sein Bundeslied. Das eine begann mit den Worten:

Außerhalb und innerhalb, oberhalb und unterhalb,

das zweite:

aus, bei, von, zu,

das dritte:

durch, um, ohne, sonder,

und das vierte:

an, auf, in, neben, zwischen.

Da lachte der Hans laut auf und sagte: „Du, Onkel, die Lieder kann ich auch. Soll ich mal mitsingen?"

„Immer los!" sagte der Grammatik-Onkel. Und Hans sang ohne Anstoß von vorn bis zu Ende alle Lieder mit. Der Alte aber lachte nun auch, gab ihm die Hand und sagte: „Brav, Junge!" Nun verließen sie das Gebäude, durchschritten ein paar Straßen, gingen bald rechts, bald links immer rechtwinklig um die Ecke und blieben endlich mitten auf einer schönen, breiten Straße stehen. Da standen sich zwei Häuser gegenüber, eins zweistöckig, das andere einstöckig. Alle Fenster waren hell erleuchtet; man sah, auch hier war keine Stätte des Schlafes. „Wir brauchen hier nicht hineinzugehen", sagte der Führer, „ich erkläre dir die Einrichtungen der Häuser von draußen. Zuerst das größere. Was steht an dem Schilde?"

„Haus der Veränderlichen oder Flektierbaren", las unser Freund und fügte schnell hinzu: „Ich weiß schon. Es gibt zwei Flexionen. Sie heißen Deklination und Konjugation".

„Stimmt, mein Junge! Nun sieh! Den ganzen Oberstock bewohnt das Zeitwort, weil es das wichtigste Wort der Sprache ist. Im Unterstock sind fünf Wohnungen verschiedener Größe. Große Räume haben Hauptwort und Eigenschaftswort, etwas kleinere Artikel, Fürwort und Zahlwort. Vom Zahlwort abgesehen, bestehen überall Freundschaften oder Verwandtschaften. Die Fürwörter sagen, der Artikel sei eigentlich auch ein Fürwort. Die Eigenschaftswörter sagen, die Partizipien gehörten eigentlich zu ihnen, denn sie würden ja dekliniert, nicht wie alle andern Verbalformen konjugiert. Der Artikel sagt, er könne durch einfaches Davortreten das Zeitwort und das Eigenschaftswort zum Hauptwort machen usw. Das Zahlwort ist am bescheidensten und kommt so in dem Hause der Veränderlichen auch ganz

gut aus. Nun sieh einmal nach der andern Seite. Da liegen in dem einstöckigen Hause vier Zimmer nebeneinander. In ihnen wohnt das Adverbium, die Präposition, die Konjunktion und die Interjektion. Unveränderlich, nicht-flektierbar sind sie alle und so kommen sie ohne Zwist miteinander aus. Morgen früh zeichne dir einmal zum Spaß auf ein Blatt Papier zwei Häuser und bezeichne darin die Wohnungen mit den richtigen Namen! Und nun, mein Junge, will ich dich wieder nach Hause bringen, damit du noch ordentlich ausschläfst. Ich muß auch noch einmal nach deinem Freunde Karl sehen und ihm eine Geschichte erzählen. Gute Nacht!“

Am andern Morgen konnte Hans zur Verwunderung der Mutter Präpositionen und Wortklassen glatt hersagen. Er lachte nur und sagte: „Mutter! ich habe zu schön von ihnen geträumt. Was es war, erzähle ich dir, wenn ich aus der Schule komme.“

Das tat er denn auch. Und seine Mutter hat es mir erzählt, und ich habe es für gute Sextaner aufgeschrieben. Größere Jungen dürfen es aber auch lesen; es wird ihnen gar nichts schaden.

Lesekunst.

Paucis opus est ad mentem bonam litteris. . .
Quemadmodum omnium rerum sic litterarum quoque intemperantia laboramus. Seneca epist. 106.

Niemand kann sich heutzutage eine Welt ohne Bücher, Zeitschriften und Zeitungen denken. Jeder liest, jeder muß lesen; ja, die niedrigste Stufe unter allen Menschen, soweit es sich um Bildungsfragen handelt, nehmen nach allgemeinem Urteil die sogenannten Analphabeten ein, die, welche nicht schreiben und nicht lesen können. Vielfach wird der Kulturzustand eines Volkes direkt nach der Zahl seiner Analphabeten abgeschätzt. Nun hat zwar bekanntlich Platon in seinem Dialog Phaidros den Sokrates einen Mythus ägyptischer Herkunft erzählen lassen, in welchem dem Erfinder der Buchstaben, der stolz auf seine Erfindung ist, gesagt wird, er habe damit durchaus nicht ein Beförderungsmittel für das Erinnern und die Weisheit gefunden. Die Menschen würden nun im Vertrauen auf die Schrift von außen her mittels fremder Zeichen, nicht von innen her aus sich selbst das Erinnern schöpfen. Von der Weisheit biete der Erfinder der Buchstaben nur den Schein, nicht die Wahrheit usw. Aber wir sehen in dieser Erörterung Platons nur ein liebenswürdiges Spiel seines Humors, das uns den Wert lebendiger Rede und Gegenrede gegenüber der Lektüre einer Schrift mit ihren toten Buchstaben nahe bringen will, die dem Mißverständnis gewiß nur zu oft Tor und Tür öffnet. Im übrigen halten wir es mit Seneka, der in seiner 84. Epistel sagt: „Vom Lesen habe ich nicht gelassen. Es ist aber, wie ich meine, notwendig: erstens, damit ich mich nicht mit mir

selbst begnüge; zweitens, damit ich nach der Erkenntnis dessen, was andere gesucht haben, dann mir ein Urteil über das Gefundene bilde und an Erfindung denke. Lektüre nährt den Geist und erfrischt ihn, wenn er durch Studieren müde geworden ist, allerdings nicht ohne Studieren."

Derselbe Seneka aber hat schon klar erkannt, daß er in einer vielschreibenden und also auch viellesenden Zeit lebt. Er rät trotz der eben zitierten Worte seinem Freunde Lucilius von jedem Übermaß in der Lektüre ab und empfiehlt ihm dafür Beschränkung, Konzentration und gründliche Durcharbeitung („Verdauung") des Gelesenen. So heißt es z. B. in der 2. Epistel: Illud autem vide, ne ista lectio multorum auctorum et omnis generis voluminum habeat aliquid vagum et instabile. Certis ingeniis immorari et innutriri oportet, si velis aliquid trahere, quod in animo fideliter sedeat. Nusquam est, qui ubique est. . . Distrahit animum librorum multitudo. Itaque cum legere non possis, quantum habueris, sat est habere, quantum legas. Sed modo, inquis, hunc librum evolvere volo, modo illum. Fastidientis stomachi est multa degustare: quae ubi varia sunt et diversa, coinquinant, non alunt. Probatos itaque semper lege: et si quando ad alios divertere libuerit, ad priores redi. Aliquid cotidie adversus paupertatem, aliquid adversus mortem auxilii compara, nec minus adversus ceteras pestes. Et cum multa percurreris, unum excerpe, quod illo die concoquas. Hoc ipse quoque facio: ex pluribus, quae lego, aliquid apprehendo.

Hiermit vergleichen wir, was Goethe um 1826 niederschrieb:

— Wer hätte auf deutsche Blätter Acht,
Morgen, Mittag, Abend und Mitternacht,
Der wär' um all seine Zeit gebracht,
Hätte weder Stunde, noch Tag, noch Nacht,
Und wär' ums ganze Jahr gebracht.
Das hätt' ich ihm gar sehr verdacht! —

Das ist gewiß nichts anderes als Senekas Behauptung: Distrahit animum librorum multitudo. Und wie der Römer ein Heilmittel zu geben weiß, so ist auch unser Dichter nicht um ein solches verlegen. Er gibt es uns in dem andern Spruche:

— Was in der Zeiten Bildersaal
Jemals ist trefflich gewesen,
Das wird immer Einer einmal
Wieder auffrischen und lesen.

Denn das „wird" der dritten Zeile ließe sich, scheint mir, um eine Leseregel daraus zu machen, auch wohl durch ein „sollte" oder „müßte" ersetzt denken. Ja, die Schriften der „Trefflichen" sind die der „certa ingenia" und der „probati".

Die schwere Frage aber, was denn nun „trefflich" und also damit lesenswert für uns sei, beantworten wir kühnlich dahin: nur das, was wissenschaftlichen oder künstlerischen Wert hat, d. h. durch dessen Lektüre wir Kenntnisse erwerben bezw. erweitern, oder ästhetische Anregung und Ausbildung empfangen. Wo wir solche Schriften finden, sagen uns in der Jugend Eltern und Lehrer, in gereifterem Alter werden wir die Kriterien dafür mehr und mehr ja selbst gewinnen.

Nur die eben charakterisierten Schriften sind imstande, uns zum „denkenden Lesen" zu veranlassen, dem einzigen, das dem selbstbewußten Menschen ansteht und das doch noch lange nicht Gemeingut aller derer ist, die sich selbst als Gebildete bezeichnen. Über diese „Lesekunst" äußert sich ein feinsinniger Mann, Theodor Heyse, folgendermaßen:

„Man würdigt diese Kunst so wenig, und doch ist und bleibt sie meines Erachtens der sicherste Grund aller allgemeinen und menschlichen Bildung. Insbesondere werden gereifte und zur Überreife neigende Nationen wohl tun, sie recht ernstlich zu pflegen, ja es dünkt mich zuweilen, als ob das Menschengeschlecht überhaupt, je älter es wird, sich immer dringender auf sie hingewiesen sehe. Wer kann was Eigenes, wer was Kluges denken, das die Vorwelt nicht schon gedacht? Auf dem Gebiet der Sprache kommt es jetzo weniger darauf an, neue Formen von Wahrheit und Schönheit zu ersinnen, als zumeist und vor allem die empfangenden Organe frei, gesund und durchgängig zu erhalten und die Fähigkeit des Verständnisses für die vorhandenen glücklich auszubilden. Ursprünglich Gedachtes neu durchdenken, rein Empfundenem immer wieder und tiefer nachfühlen und es gleichsam in den Kreislauf unseres geistigen Blutes hinübernehmen, ist ein herrliches Schutzmittel gegen Verkehrtheiten des Augenblicks, die in unaufhörlicher Erneuung sich überstürzend dem Wahnsinn und der Barbarei entgegentreiben. Verschmäht aber ein junger Weltgeist die frischen Quellen und legt sich lieber auf die breitere Strömung des Tags, so mag er's haben, wenn er schließlich wie zerrissener Schaum an der Woge hängt."

Aus diesen goldenen Worten unterstreiche man sich zwei besonders. 1. Ursprünglich Gedachtes soll der Leser neu durchdenken, rein Empfundenem soll er immer wieder und tiefer nachfühlen und es in sich hinübernehmen. 2. Wer kann was Eigenes, wer was Kluges denken, das nicht die Vorwelt schon gedacht? Also die engste Anschmiegung im Nachdenken und Nachfühlen ist das Geheimnis der hohen Lesekunst, die jede Oberflächlichkeit, jedes Überfliegen und Genußhaschen ausschließt, daneben der Respekt vor den Meisterwerken vergangener Zeit, sagen wir getrost: vor den klassischen Schriften im weitesten Sinne. Klingt es nicht wie aufrichtige Bestätigung, fast wie eine Erläuterung dazu, wenn wir bei

Goethe lesen: „Alles Gescheite ist schon gedacht worden, man muß nur versuchen, es noch einmal zu denken?“ oder: „Die Gedanken kommen wieder, die Überzeugungen pflanzen sich fort; die Zustände gehen unwiderbringlich vorüber.“ Und was ist es denn anders als der Ausdruck hohen Respekts, wenn er sagt: „Eigentlich lernen wir nur von Büchern, die wir nicht beurteilen können“, d. h. von solchen, über die ein fertiges, kritisches Urteil von höherer Warte aus zu fällen wir uns nicht getrauen dürfen, wie etwa die Bibel, die er selbst gleich nennt? Vielleicht gehört in dieselbe Kategorie der Goethesche Satz: „Gewisse Bücher scheinen geschrieben zu sein, nicht damit man daraus lerne, sondern damit man wisse, daß der Verfasser etwas gewußt hat“, wenn anders das Wort nicht ironisch gefaßt werden muß. „Literatur ist“, sagt derselbe, „das Fragment der Fragmente: das Wenigste dessen, was geschah und gesprochen worden, ward geschrieben, vom Geschriebenen ist das Wenigste übrig geblieben. Und doch bei aller Unvollständigkeit des Literaturwesens finden wir tausendfältige Wiederholung, woraus hervorgeht, wie beschränkt des Menschen Geist und Schicksal sei.“

Heute ist es ein Zeichen der Zeit, das Neueste zu lesen, d. h. oberflächlich kennen zu lernen, um dann leichthin von „originellen Büchern“ zu reden. Goethe aber belehrt uns auch darüber.

„Die originellsten Autoren der neuesten Zeit sind es nicht deshalb, weil sie etwas Neues hervorbringen, sondern allein, weil sie fähig sind, dergleichen Dinge zu sagen, als ob sie vorher niemals wären gesagt worden. Daher ist es das schönste Zeichen der Originalität, wenn man einen empfangenen Gedanken dergestalt fruchtbar zu entwickeln weiß, daß niemand leicht, wie viel in ihm verborgen liege, gefunden hätte“.

Nicht selten auch wird ein Buch aus der Hand gelegt und eilig verworfen, weil es entweder langweilig oder dem im Lesen nicht recht Geübten und sich vor Denkübungen Fürchtenden unverständlich scheinen möchte. Unser Meister sagt dazu: „Wer einem Autor Dunkelheit vorwerfen will, sollte erst sein eigenes Innere beschauen, ob es da denn auch recht hell ist. In der Dämmerung wird eine sehr deutliche Schrift unlesbar.“

Also Selbsterkenntnis ist auch für den Lesenden der erste Schritt zur Besserung bezw. zur Erkenntnis eines anderen. Kritisieren aber ist noch viel schwerer als mit Verstand lesen, und sollte billigerweise nur den Geübten überlassen werden. Es hat nicht ein jeder das Zeug zu einem Lessing, und ein anderes ist es, wenn man gefragt wird, in aller Bescheidenheit die eigene Meinung zu äußern, als sie in Blättern und Zeitschriften als für viele oder gar alle verbindlich an die große Glocke zu hängen.

Doch zurück zur Lesekunst und zu Theodor Heyse. Er hat uns in der Vorrede zu seiner vortrefflichen Übersetzung des Katull, die er 1854 in Rom niedergeschrieben hat, dargelegt, wie er den lateinischen Dichter „gelesen" habe. Es verschlägt wenig, daß es sich hier gerade um einen lateinischen Dichter handelt, bei dessen Lektüre nicht nur die Schwierigkeiten der fremden Sprache zu bewältigen, sondern wohl auch noch Verderbnisse der Textüberlieferung zu heilen sind. Die meisten Bemerkungen passen für jede ernsthafte Lektüre der oben angedeuteten Art und sind es wert, wieder einmal für ein größeres Publikum in helleres Licht gerückt zu werden.

In doppelter Richtung, sagt Heyse, habe er seinen Dichter gelesen. Einmal an sich und für ihn. Durch das Mittel seines Wortes sei er lauschend und sinnend mehr und mehr in Wesen und Wollen des Schreibenden hineingegangen, habe sich gleichsam in ihn verwandelt und nunmehr versucht, von dem inneren Quell- und Lebenspunkte seiner geistigen Eigenheit und seines Sprachcharakters sich wieder zurückwendend und bis an die einzelnen äußerlichsten Enden seiner Schrift wie vom Kern zur Schale vordringend, alles dasjenige, was seinem (Heyses) Bewußtsein hier als fremdartig und unecht entgegentreten mochte, hinauszustoßen. Das andere Mal habe er ihn für sich gelesen, zu seiner Lust und Erweckung, als ein Deutscher des 19. Jahrhunderts. Er habe den Lateiner in sich selbst (d. h. in Th. Heyse) verwandelt, habe ihn in sein eigenes Empfindungs- und Sprachvermögen herübergezogen, habe von jedem Gedichte sich den schöpferischen Grundgedanken und durchgehenden Klang anzueignen gesucht und sei mit aufmerksamem Gefühl den Stimmungen des Dichters von Stufe zu Stufe, von Schritt zu Schritt gefolgt. —

Die erste Richtung war analytisch, die zweite eine Synthesis des Lesens, sagt der Verfasser mit Recht. Beide zusammen ließen eine so schöne Übersetzung entstehen, wie wir sie an Th. Heyses deutschem Katull haben. Schön schließt diese interessante und lehrreiche Vorrede mit den Worten: „Liebt das kleine Buch, wenn ihr könnt, und läßt sich etwas an ihm lernen, so sei es eben das, was ich selbst in ihm zu lernen bemüht war, — lesen."

Hier könnte ich meine kleine Auseinandersetzung über die Lesekunst schließen, wenn ich nicht noch — wiederum mit Goethes Worten — etwas über die Schwierigkeiten hinzufügen möchte, die man zu überwinden hat, wenn man im Anfange seiner ersten Leseübungen in unserm Sinne steht. „Das eigentlich Unverständige sonst verständiger Menschen ist, daß sie nicht zurechtzulegen wissen, was ein anderer sagt, aber nicht gerade trifft, wie er's hätte sagen sollen." Was damit gemeint ist, ist bald gesagt. Nimm

als Leser nicht ohne weiteres Anstoß daran, wenn ein Gedanke, ein Satz, ein Wort bei deinem Autor anders herauskommt und gefaßt ist, als du es dir gedacht hast oder geschrieben haben würdest. Tadle und verwirf deshalb nicht, sondern lege zurecht, sinne, denke nach, suche das Was und Warum zu ergründen und zu verstehen. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Suchet, so werdet ihr finden! sagt die Schrift. „Es geht uns mit Büchern wie mit neuen Bekanntschaften. Die erste Zeit sind wir hoch vergnügt, wenn wir im allgemeinen Übereinstimmung finden, wenn wir uns an irgend einer Hauptseite unserer Existenz freundlich berührt fühlen. Bei näherer Bekanntschaft treten alsdann erst die Differenzen hervor, und das ist dann die Hauptsache eines vernünftigen Betragens, daß man nicht, wie etwa in der Jugend geschieht, sogleich zurückschaudere, sondern daß man gerade das Übereinstimmende recht fest halte und sich über die Differenzen vollkommen aufkläre, ohne sich deshalb vereinigen zu wollen“ (Goethe).

Nun, daß vernunftgemäßes Lesen eine Kunst, eine schwere Kunst sei, ist wohl klar. Und da Übung den Meister macht, möge keiner müde werden, sich in ihr zu üben.

---

6. Eine kleine französische Lehrprobe in der Sexta.

Von Oberlehrer M. Dobroschke,
Vorsteher der Freien Schulgemeinde, Buschgarten bei Fürstenwalde-Spree.

1. Abschnitt.

a) Kurze Repetition des Aufgegebenen. (Stichproben) 5 Min. Ziel der Stunde ist die Beibringung des Futur (Plötz, Elementarbuch C. Kap. 20) und Durchnahme von l. c. Kap. 20, Deutsche Sätze 1—7.

b) Repitition von früherem. 5 Min. (Vorbereitung).

Lehrer: Ich habe. — Schüler: *j'ai.*
„ Ich würde haben. — „ *j'aurai.*
„ Durchkonjugieren! Endungen!
„ Ich liebte. — „ *j'amais.*
„ Wie gebildet? — „ Durch Anhängung von *ais* an den Stamm.
„ Merket: Anhängung an den Stamm! Ähnliche Bildungen!

L.: Zusammenfassung mit *aimer.*

Sch.: *j'aimais,* ich liebte, wird gebildet durch Anhängung von *ais* an den Stamm. Andere Beispiele sind: *donnais* usw.

L.: Wenn du zufrieden wärest?

Sch.: *Si tu étais content?*

L.: Was ist das deutsche „wärest“ für eine Konjugationsform?

Sch.: Konjunktiv.

L.: Was kann man noch dafür sagen?

Sch.: Man könnte auch sagen, „wenn du zufrieden sein würdest“.

L.: Wie wird „du würdest sein“ gewöhnlich im Französchen übersetzt?

Sch.: *tu serais.*

L.: Was ist das für eine französische Form?

Sch.: Konditionnel.

L.: Warum heißt nun in unserm Beispiel die Form *étais?*

Sch.: Nach „*si* wenn“ steht niemals das Konditionnel! (Siehe Plötz S. 78. Miserable Regel!)

L.: Wiederhole das Ganze!

Alles bisherige ist Vorbereitung und kommt in den Sätzen später zur Anwendung.

2. Abschnitt. (Analyse des Neuen). 5 Min.

L.: (schreibt an die Tafel): *j'aimerai.*

L.: *Qu'est-ce-que j'ai écrit?*

Sch.: (liest.)

L.: Wie ist wohl das Wort zusammengesetzt? *(de quelle manière le mot se compose-t-il?)*

Sch.: Aus dem Infinitiv und *ai.*

L.: Woher kommt wohl *ai?*

Sch.: Von *j'ai* ich habe!

L.: Bildet ähnliche Worte!

Sch.: *finirai, aimerai, donnerai* . . . .

L.: *attaquer* heißt angreifen; bilde dieselbe Form von *attaquer* angreifen, von *monter* hinaufsteigen, *tirer* zielen, *arriver* ankommen, kommen, *sentir* fühlen. (Diese Vokabeln kommen alle in dem später zu übersetzenden Stück vor.)

L.: Wer kann mir das deutsche Futur von: lieben, töten, angreifen, geben usw. sagen?

Sch.: Ich werde lieben, töten, angreifen usw.

L.: Das französische *je donnerai* ist nun die Übersetzung für das deutsche Futur (Darbietung). Wie heißt also *je finirai, j'aimerai* . . . . . auf deutsch? (man wählt jetzt zuerst die Worte, die von den Kindern selbst gefunden sind, weil diese ihnen am geläufigsten sind und die größere Aufmerksamkeit sich der Formbildung zuwenden kann).

L.: Wie bilde ich also das französische Futur?

Sch.: Durch Anhängung von *ai* an den Infinitiv.

L.: Unterschied mit den bisher bekannten Formbildungen?

Sch.: Hier Anhängung an den Infinitiv, dort an den Stamm.

L.: Wiederhole das Ganze im Zusammenhang.

Sch.: *j'aimerai* ist zusammengesetzt aus dem Infinitiv und *ai* und stellt das französische Futur vor. Das deutsche Futur heißt ich werde lieben; *j'aimerai* heißt also ich werde lieben.

3. Abschnitt. (Verknüpfung und Erweiterung.)

L.: Mache dasselbe mit einem anderen Wort.

Sch.: . . . .

L.: Schön! Wie heißen nun die anderen Formen von *j'ai* ich habe?

Sch.: *tu as, il a, nous avons, vous avez, ils ont.* (L. hat währenddessen die Formen an die Tafel geschrieben und die Endungen *ai*, *as*, *a*, *ons*, *ez*, *ont* unterstrichen.)

L.: Lies die unterstrichenen Endungen!

Sch.: . . . .

L.: Nun auswendig!

Sch. . . . .

L.: Diese Endungen werden nun auch in den übrigen Formen des Futur angehängt. Albrecht, gehe an die Tafel, schreibe den französischen Infinitiv von „geben“ sechsmal an und hänge die Endungen an. Albrecht, lies! Peter[1], wie heißt das auf deutsch?

Sch.: . . . .

L.: Lola, sage mir also die Endungen des Futur! Ferdinand, nenne ein Verb und konjugiere diese Form durch.

Sch.: . . . .

L.: Albrecht, fasse das zusammen!

Albrecht: man bildet die übrigen Formen des Futur durch Anhängung von *as*, *a*, *ons*, *ez*, *ont* an den Infinitiv, z. B. *je finirai*, *tu finiras* . . . .

L.: Auf deutsch, Paul?

Paul: Ich werde beenden, . . .

L.: (Schreibt an die Tafel) *attaquer*, *tirer*. Auf deutsch, Peter? *Arriver*, *tuer;* auf deutsch, Paul! *monter*, *sentir;* auf deutsch, Lollo! . . .

L.: Bilde das Futur mit der deutschen Übersetzung von . . . (zeigt auf das erste), Albrecht!

Sch.: *j'attaquerai* ich werde angreifen, *tu attaqueras* du wirst angreifen usw. . . . . üben mit den andern Verben und Schülern.

---

1) Peter ist ein kleines Mädchen; in der Freien Schulgemeinde Buschgarten führt man die Koëdukation durch.

4. Abschnitt. 10. Min.

L. nimmt ein Bild vor, das eine Schanze mit Soldaten, Angreifern, einen Anführer und ähnliches enthält (event. genügt auch schematische Zeichnung an die Rückseite der Tafel.[1]

L. zeigt, nennt und schreibt dabei:

Schanze, Oberst, Feinde Soldaten usw.
la redoute, le colonel, les ennemis, les soldats

L. läßt am Bilde wiederholen und buchstabieren, löscht die Worte weg und läßt durch einen Schüler zeigen und nennen, durch einen anderen anschreiben. Diejenigen Worte, die den Schülern schwer fallen, werden unter Vorbuchstabieren durch einen Schüler in ein Heft eingeschrieben.

L. *Prenez vos livres! Ouvrez! pag. 132. chap. 20. a; traduis*, Albrecht! Nach der Übersetzung, bei der alle Schüler schnell heranzunehmen sind, Besprechung und Wiederholung ist das Ziel erreicht. Diktat der Hausaufgaben.

5. Abschnitt. 5 Min.

L.: *Fermez les livres! Pierre avance! montre quelques gestes!*

Peter faßt sich zunächst an den Kopf.

L.: *Que fait donc Pierre?*

Sch.: *elle se touche à la tête;* (sie geht ans Fenster): *elle va à la fenêtre;* (sie reibt sich die Hände): *elle se frotte les mains* usf. bis zum Schluß der Stunde.

(Ziel: Einübung der Bezeichnung für Körperteile und Gegenstände des Zimmers!)

Dauer der Stunde 40 Min.
Dann 20 Min. Pause zur vollständigen Erholung.

---

7. Ein paar Kunstanschauungsstunden in Prima.

Von Oberlehrer K. Gomolinsky (Wattenscheid in Westfalen).

III. Satyr und Apollon Sauroktonos des Praxiteles.[2]

Anderen Charakter als unser lachender und singender Satyr dort trägt der des Praxiteles, den wir schon erwähnt haben, und den wir nun wohl auch betrachten müssen. Er war einstmals besonders berühmt. Wir haben hier ein paar gute Abbildungen — — — —[3]

1) Umklappbare Tafeln vorausgesetzt.

2) Zu dieser Ausführung hat natürlich auch Luckenbachs Programm: „Antike Kunstwerke im klass. Unt., Karlsruhe 1901“ einige Anregung gegeben.

3) Museen sind selten und spärlich verteilt. Aber daran darf die Kunstbetrachtung nicht scheitern, und sie braucht es auch nicht. Mit Abbildungen geht

Lehrer: Was sehen wir?

Schüler: Einen Jüngling, der, bequem auf einen Baumstamm gestützt, anscheinend in Gedanken versunken dasteht.

L.: Wie ist die Haltung des Kopfes?

Sch.: Etwas geneigt — der Blick ist sinnend geradeaus gerichtet.

L.: Werden wir diesem ein bestimmtes Ziel zuweisen?

Sch.: Nein, er erscheint ziellos — nach innen gekehrt.

L.: Wie könnten wir den Grundzug der Gestalt in Haltung und Gesichtsausdruck bezeichnen?

Sch.: Die Haltung ist behaglich — träge — nachdenklich — gedankenverloren — träumerisch —.

L.: Welcher Art mag denn wohl die Träumerei des Jünglings sein?

Sch.: Um Mund und Augen, überhaupt auf dem ganzen Gesichte liegt ein heiterer, lächelnder Schein, so mag er wohl freundlichen Bildern und Gedanken nachhängen.

L.: Werden es denn wohl sonnenhelle, mathematisch klar bewußte Gedanken sein?

Sch.: Dann wäre es keine Träumerei.

L.: Es sind also unbestimmte Vorstellungen, Empfindungen, man könnte vielleicht von dem selbstvergessenen, sorglosen Voll- und Wohlgefühl einer jugendlichen Seele sprechen, das das Bild in einheitlicher Stimmung prächtig zum Ausdrucke bringt. Wenn Sie eine Unterschrift darunter setzen sollten, was würden Sie sagen?

---

es auch. Eine größere im Mittelpunkte der Sache vor der Klasse am Kartenständer, wobei es nötigenfalls „etwas zusammenrücken" heißt: wer da die Seemannschen Wandbilder zur Verfügung hat, muß schon sehr verwöhnt sein, um abzuwinken. Es gibt aber auch noch andere in großer Form. Dabei Luckenbachs billige „Abbildungen zur alten Geschichte" (1906, 6. Aufl.) in der Hand möglichst jedes Schülers, so ist eine gute Grundlage der Verhandlung gegeben. Der Lehrer bringt noch bei, was er kann: aus Baumeister, Menge, Furtwängler-Urlichs, Lübke-Semrau und anderen Werken, die er ja wohl besitzt oder in der Lehrerbibliothek findet. Und mancher Schüler läßt sich gern anregen, sich den Menge, Furtwängler-Urlichs oder Lübke-Semrau ebenfalls anzuschaffen als einen Besitz fürs Leben. Wer dann aus der Anstaltsrüstkammer noch gar Photographien der Neuen photogr. Gesellschaft, Berlin-Steglitz, oder Gräser, Wien, in genügender Zahl zu Gebote hat, der ist fürstlich bedient. Freilich, freilich, das leidige Geld und der knappe Haushalt. Aber welch schöne Kunst, auch in der Kunst mit wenigem auszukommen! Da gibt es ferner noch die zahlreichen geschichtlichen, kulturgeschichtlichen usw. Werke mit reichem Bildschmucke, auch sie können und müssen unter Umständen vom Lehrer als willkommene Beute herangeschleppt werden, um zu helfen. Auch in M. Sauerlandts „Griechischen Bildwerken" aus dem Verlage Langewiesche (Düsseldorf und Leipzig) ist neuerdings erwünschte Aushilfe erstanden.

Sch.: Träumerei.

L.: Meinetwegen. Beschreiben Sie die Haltung etwas genauer!

Sch.: Das linke Bein steht fest auf (Standbein), das rechte ist gebogen und berührt mit den Zehen leicht den Boden —, der rechte Arm liegt fest auf dem Stamme, während der linke Arm lässig auf die Hüfte gestützt ist: so bekommt der ganze Körper seine lehnende Stellung — die Rechte hält einen Gegenstand — — — —

L.: Was wohl?

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Vielleicht finden Sie es selbst, wenn wir weiter betrachten. Ist er ganz nackt?

Sch.: Ja, nur geht von der r. Schulter über die Brust zur l. Hüfte ein schmales Gewandstück, fast wie eine Schärpe, das in einen Pantherkopf endigt. Es ist also wohl ein Pantherfell, wie wir es bei den Satyrn des Lysikratesfrieses fanden.[1]

L.: Dieses Fell weist die Gestalt also deutlich dem Reiche des Weingottes zu.

Wenn Sie die Formen des Körpers im allgemeinen betrachten und etwa mit unserem Apoll vom Belvedere oder dem Neapeler Hermes dort verglichen, wie wollen Sie sie bezeichnen?

Sch.: Der Körper hat nicht die kräftige Muskelbildung, sondern ist weicher, weichlicher.

L.: Es ist eine rundliche Fleischfülle. Worauf soll sie wohl hindeuten?

Sch.: Arbeiten und turnen liebt er nicht, ernsthafte Anstrengung ist nicht seine Sache.

L.: Aber behaglicher und ausgelassener Genuß. Das liegt ja auch im Charakter dieser Gefährten des Dionysos und entspricht den Darstellungen, die sie und der Gott in der Kunst meistens finden. Ja, man könnte auf den ersten Blick versucht sein, die Gestalt für Dionysos selbst zu halten. Aber von dieser Meinung wird uns eine genauere Betrachtung des Kopfes bald abbringen, abgesehen von den spitzen Ohren, die wir leider hier nicht gut erkennen können. Sehen Sie nur schärfer zu und vergegenwärtigen Sie sich unsere Unterhaltung über die Satyrn überhaupt!

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Vergleichen Sie hier den Kopf des jugendlichen Apollon Sauroktonos, der ebenfalls ein Werk des Praxiteles ist und eine ähnliche Haltung zeigt, oder den Kopf des Dionysos auf dem Lysikratesfriese, den wir sahen.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

1) M. Collignon, Handbuch der griech. Archäologie, deutsch von Friesenhahn, S. 168, bezeichnet es als Hirschkalbfell.

Sch.: An diesen sind die Züge feiner — geistiger — edler — vornehmer; an unserem Satyr ist alles derber und gröber: die Bildung der Nase, der Augen, der Wangen, des Mundes.

L.: Damit steht auch die ganze Form des Kopfes in Übereinstimmung. Wie erscheint dieser im Vergleiche zum übrigen Körper oder den Köpfen der anderen Gestalten?

Sch.: Er ist plumper, dick und rund, bei jenen länglich und feiner.

L.: Was mag wohl besonders verstärkend wirken?

Sch.: Das schwere, massige Lockenhaar, das dicht den Kopf umrahmt und in buschiger Fülle zum Nacken hinabfällt.

L.: Vergleichen Sie es noch genauer mit dem der anderen Köpfe!

Sch.: Bei jenen sind die Haare weicher, geschmeidiger, hier dicker und steifer — es sieht fast wie eine Perücke aus —, es reicht auch tiefer über die Schläfen und die Stirn hinab, so daß diese klein und niedrig erscheint.

L.: Und sie ist doch der Sitz des Geistigen, dessen, was dem Antlitze einen wesentlichen Teil seines Adels und seiner Schönheit verleiht. Wir fanden bei der Betrachtung anderer bedeutender Köpfe immer die Wichtigkeit der Stirn für diesen Eindruck. Dieser Gesichtsteil ist aber hier erheblich geschmälert.

Sch.: Es war ja auch nicht die Aufgabe des Künstlers, ein göttliches oder auch nur menschlich schönes Haupt zu schaffen, sondern den Kopf eines Naturkindes, das sich mit Denken nicht viel beschwert. Wenn wir aber den Kopf des lachenden Satyrn vergleichen, so müssen wir diesen hier fast schön nennen. Das starkdrähtige Haar, das ja in freier Luft kräftiger gedeiht, die niedrige Stirn, der unverkennbare tierische Zuschnitt in der Form und Stellung der Augen, Augenbogen und Nase, die Form der Wangen usw. sind alles Zeichen einer derberen, ein Sinnenleben führenden Natur, aber sie erscheinen doch sehr gemildert und wirken jedenfalls nicht im geringsten häßlich, abschreckend oder komisch, zumal die Gesichtsbildung regelmäßig ist. Auch der ganze übrige Körper wirkt nicht plump, sondern zeigt nur die Gesundheit einer Jugend, die in Wald und Feld ein sorgenloses Naturleben führt.

L.: Richtig. Es ist also ein solches derbes Waldkind in Praxitelischer Auffassung: bei aller Wahrheit der Charakteristik doch nur ein Andeuten, so daß wir ihm die Anmut in seiner Art nicht absprechen können. Anmut ist aber nach Lessing Schönheit der Bewegung und verlangt nicht an sich schöne Gesichtszüge und Körperformen. Die Schönheit der Haltung, des Gliederspieles aber ist hier vorhanden und ist unmittelbarer, echter Ausfluß der seelischen Bewegung: in der natürlichen Verschmelzung beider

aber erzeugt sich der Eindruck, den wir Anmut nennen. Körperliches und Seelisches vereinigen sich zu einer echten anmutenden Gesamtstimmung. Leider ist der Ausdruck auf unseren Abbildungen zufolge der verschiedenen Belichtung nicht immer gleich.

Vielleicht können wir noch zu einer besseren Auffassung dieser Stimmung gelangen, wenn wir uns die lehnende Haltung deutlicher erklären.

Sch.: Er mag wohl im ausgelassenen Reigen seiner Gefährten getanzt und dabei tüchtig Lärm gemacht haben. Und nun ruht er sich befriedigt von der Lust aus.

L.: Ein solches Lustgefühl atmet ohne Zweifel Gestalt wie Gesicht. Was könnten wir also wohl jetzt darunterschreiben?

Sch.: Ausruhender Satyr — Ruhe nach dem Tanz.

L.: Nun werden wir bei schärferem Zusehen auch begreifen, was der, übrigens später ergänzte, Gegenstand in der r. Hand vorstellt?

Sch.: Es ist wohl seine Flöte, auf der er gelärmt hat.

L.: Ja, und zwar die einfachste Form, die einröhrige Halmpfeife (avena, *κάλαμος*). Doch eine andere Deutung gefällt uns am Ende nicht weniger. Wir dürfen uns diesen Waldgast auch einmal in der lauschigen Einsamkeit seiner Welt vorstellen, etwa in rasiger oder moosbewachsener Lichtung am murmelnden Buschquell zur Frühlings- oder Sommerszeit, wo es grünt und blüht und singt und klingt, webt ringsum im Waldschweigen — — — — —

Und das klingt und singt so lieblich,
Und so lieblich rauschen drein
Wasserfall und Tannenbäume[1],

oder:

Der weite Bogen ist überzogen
Mit Blumendecken, der grüne Wald,
Er wölbt sich hoch zu Siegesbogen;
Gefiederte Einzugsmusik erschallt.
Es kommt der schöne Lenz geritten,
Sein Auge sprüht, die Wange glüht.[1]

Diese Waldesstimmung hat ihn gepackt und in Träumerei gewiegt. Da tut er seine Flöte weg, um nicht zu stören, sondern zu lauschen. Vielleicht hat er auch auf ihr seinem Gefühle Ausdruck gegeben oder will gleich in das heimliche Konzert einstimmen. So mag's der Künstler sich gedacht haben, denn den Baumstamm hat er aus mehr als einem Grunde gebraucht.

---

1) H. Heine.

Sch.: Er erinnert uns an den Wald und versetzt uns gleich auf den Schauplatz der Handlung.

L.: Wie könnten wir jetzt unterschreiben?

Sch.: Waldidyll — Waldestraum — Waldweben.

L.: Waldfrieden oder so ähnlich. Und der Satyr wäre selber die Verkörperung dieses Waldzaubers, er wäre ein verkörpertes Naturgedicht.

Buntes Gefieder
Rauschet im Hain;
Himmlische Lieder
Schallen darein.

Unter des Grünen
Blühender Kraft
Naschen die Bienen
Summend am Saft.

Leise Bewegung
Bebt in der Luft,
Reizende Regung,
Schläfernder Duft.[1]

L.: Das Urbild dieser Nachbildung (sie befindet sich in Rom, Kapitol) ist mit Sicherheit als ein Werk des Praxiteles anzusprechen. Es gab einen Satyr von seiner Hand, der den Beinamen Periboetos (σάτυρος περιβόητος) — —

Sch.: — Der weitberühmte —

trug. Er ist in vielen (40) Nachbildungen erhalten, die, wenn sie auch in Kleinigkeiten von einander abweichen, doch auf dasselbe Urbild zurückgehen. Aber auch von dem Original ist der Torso auf dem Palatin in Rom wieder aufgefunden worden und befindet sich im Louvre.[2] Auch ein anderer gerühmter Satyr — wir haben ihn schon erwähnt — der als Mundschenk die Kanne erhebt, um ein Trinkhorn zu füllen, ist in vielen Nachbildungen erhalten, davon eine der besten im Berliner Museum.

L.: Der Name des Praxiteles ist uns nun schon öfters begegnet, so daß wir vielleicht Grund haben, zusammenfassend bei seinem Namen zu verweilen.[3] Wir wissen, daß er neben Skopas der zweite Hauptmeister der jüngeren Blütezeit war. Geboren ist er wahrscheinlich gegen 392 zu Athen, seine Wirksamkeit fällt in die Jahre 370 bis 340. Er war ein fruchtbarer Künstler: gegen ein halbes Hundert Werke werden von ihm erwähnt, darunter mehrere figurenreiche Gruppen. Wie sein ebenbürtiger Genosse Skopas, dessen Richtung die seines Schaffens nahe verwandt ist, hat er vorzugsweise in Marmor gearbeitet, doch auch in Erz schuf er Tüchtiges. Sein

---

1) Goethe, Frühzeitiger Frühling.

2) Doch sind darüber die Meinungen geteilt. Vgl. Luckenbach, a. a. O. S. 9 Anm. 1.

3) Vgl. besonders Lübke-Semrau S. 233 ff.; Collignon, a. a. O. S. 166 f.

Schaffen war vielseitig und die Vorwürfe seiner Kunst mannigfaltig: Götter und Menschen, Männer und Frauen, Jugend und Alter stellte er dar, doch wandte er sich mit Vorliebe dem Weichen und Zarten weiblicher und jugendlicher Gestalten zu. Schönheit und Anmut, Weichheit und Beweglichkeit herrschen in seinen Werken. Träumerische Gemütsstimmung, sanfte Schwärmerei drückte er besonders gern aus, wie es namentlich einige Werke zeigen, wahrscheinlich aus der früheren Zeit seines Schaffens, die zarte Jugendschönheit darstellen. Diesen Zug der Träumerei fanden wir ja auch bei unserem Satyrn. Besonders trägt dieses Gepräge seiner Kunst auch der Apollon Sauroktonos, den wir uns zu sehen vornahmen und gleich betrachten wollen. So schuf er in diesen Werken ein neues Ideal der Körperbildung, das im Gegensatz zu der älteren Kunst größere Weichheit und Anmut der Form vertritt. Man nennt seinen Stil wohl den anmutigen. Auch in seinen bekleideten Gestalten bevorzugte er einen neuen Gewandstil, der in der Kunst der Folgezeit lange Zeit nachwirkte. Wir wiesen auch schon darauf hin.

Sch.: Bei den sog. Sardanapalos und der Sophoklesstatue.

L.: Er hat zwar alle Götter dargestellt, doch seine Lieblinge waren Aphrodite, Eros, und dem Apollon und Dionysos gab er, wie wir schon betonten, eine jugendliche Gestalt von zarter Anmut. Seinen berühmten Hermes aber kennen Sie wohl auch, jedenfalls wollen wir ihn auch im Anschlusse an unser nächstes Bild betrachten.

Also nun zu unserem Sauroktonos, dem Eidechsentöter! Die Abbildungen zeigen uns die Gestalt in Vorder- und Seitenansicht. Ein hochberühmtes Werk, oft nachgebildet in Statuen, die nur wenig voneinander abweichen und offenbar alle auf des Praxiteles Werk zurückgehen. Diese Kopie befindet sich, wie die Unterschrift lehrt, im Vatikan. Wenn wir die Vorstellung vom Belvederischen Gotte und dem Zitherspieler Apoll im Kopfe haben, so werden wir beim Anblicke dieser beiden Gestalten kaum auf den Gedanken kommen, daß das auch der Gott sei. Und doch ist er es. Der römische Schriftsteller Plinius d. Ä. überliefert ausdrücklich eine solche künstlerische Verkörperung des Gottes: Praxiteles fecit et puberem Apollinem subrepenti lacertae cominus sagitta insidiantem, quem sauroctonon vocant.

Sch.: Praxiteles stellte auch einen jugendlichen Apollo dar, der aus der Nähe einer herankriechenden Eidechse mit einem Pfeile auflauert, den sog. Eidechsentöter.

L.: Was sehen Sie?

Sch.: Einen nackten Jüngling in ähnlicher Haltung an einem Baumstamme wie unser träumender Satyr, nur ist die Stellung hier umgekehrt. Mit dem l. Arm, der schräg erhoben ist, lehnt er sich leicht an den

Stamm, so muß der Körper auf dem rechten Beine ruhen, das fest aufsteht, während das l. Bein sanft gebogen ist und nur mit den Zehen den Boden berührt.

L.: So muß sich umgekehrt wie beim Satyr die rechte Hälfte ausschwingen. Beschreiben Sie weiter!

Sch.: Der r. Arm ist im r. Winkel gebeugt, die Hand hält, zum Stoßen bereit, einen Gegenstand, der wohl die Waffe, den Pfeil, vorstellen soll.

L.: Vergleichen Sie einmal den Gesamteindruck mit dem des Satyrn!

Sch.: Dieser zeigt sinnende Untätigkeit, körperliche Ruhe, die Bewegung ist nur innerlich — der Gott ist tätig. Seine Aufmerksamkeit scheint auf etwas Bestimmtes gerichtet, und dem paßt sich die Haltung des Kopfes, die Richtung der Augen, die Haltung des rechten Armes, überhaupt die ganze Körperstellung an.

L.: Betrachten Sie die Seitenansicht, die das noch deutlicher zeigt!

— — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Worauf ist die Aufmerksamkeit gerichtet?

Sch.: Auf die Eidechse, die den Stamm heraufkriecht, und die er treffen will.

L.: Ist es ein bedeutsamer Vorgang, in dem der Gott hier auftritt?

Sch.: Nein, es ist ein Spiel.

L.: Ein Knabenspiel, wie es griechische und andere Knaben auch heute noch bei Gelegenheit treiben mögen, wenn sie draußen umherstreifen. Die Gestalt hat ja auch noch fast Knabenhaftes in Wuchs und Antlitz. Noch heute wird in der römischen Kampagna das Messerwerfen oder Stechen nach Eidechsen fleißig geübt, und auch in der ewigen Stadt kann man in der warmen Jahreszeit sehr oft junge Burschen mit gezücktem Messer vor sonnenbeschienenem Gemäuer stehen und wie gebannt auf einen Riß darin starren sehen: ein blitzartiges Aufschnellen, und ehe man sich's versieht, ist das grüne Tierchen gespießt.[1] Sie mögen dann wohl ähnlich stehen, wie unser Gott. Macht dieser denn nun den Eindruck der Spannung, daß wir meinen, er müsse im nächsten Augenblicke die schnellende, mörderische Handbewegung machen, die die ganze Stellung auflösen und plötzlich verändern wird? Er sieht ja das Tierchen.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Nun, vielleicht später. Wir können uns mit Recht wundern, daß wir hier den ernsten, erhabenen Lichtgott als Träger einer solchen kindischen Handlung finden. Doch ist er hier sehr jung dargestellt, dem

1) Klein, Praxiteles S. 113; vgl. Luckenbach a. a. O. S. 12.

Künstler aber kam es vor allem darauf an, die Schönheit des jugendlichen Körpers zu bilden. Wir können ruhig sagen, die vollendete Schönheit. Und dazu war ihm der Gott nicht zu schade oder schien ihm vielmehr am meisten dessen würdig, ist doch Apoll der „schöne“ Gott, der Gott jeglicher Schöne, ja, die vollkommene Schönheit an sich. Auch fand die Kunst des Praxiteles und seiner Zeit ihr Gefallen daran, die Götter menschlicher darzustellen und zu Teilhabern an menschlich schlichten Vorgängen und Zuständen zu machen. Und so mochte der Gedanke dem Künstler wohl gekommen sein, als er einmal ein solches Knabentun beobachtete. Denn es bot ihm ein schlichtes und wirksames Mittel, den Körper in einem mannigfaltigen, anmutigen Spiel der Formen und Bewegungen zu zeigen. Was ermöglicht das besonders?

Sch.: Die verschiedene Hebung der Arme und der aufmerksam gerichtete Kopf.

L.: Das muß man durch gesammeltes Betrachten empfinden und ebenso die Wahrheit und Natürlichkeit der Haltung fühlen und begreifen.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

Könnte diese wohl anders sein?

Sch.: Nein, es ist wie eine lebende Gestalt.

L.: Das liegt aber nicht nur an der anatomisch genauen und richtigen Wiedergabe der Glieder, Muskeln, überhaupt des Körperlichen und seines Ebenmaßes, sondern in etwas anderem noch.

Sch.: Wie der Gott in sein Spiel vertieft ist, den rechten Augenblick abpaßt, wann er spießen soll, den Lauf des Tierchens verfolgt, das ist mit natürlichster Echtheit ausgedrückt.

L.: Also die vollkommene Einheit der körperlichen und der sie hervorrufenden und begleitenden seelischen Bewegung wirkt wieder auf uns.

Betrachten wir dazu den lieblichen Kopf mit dem welligen Haar, das ein Band umschlingt, die feinen, fast mädchenhaften Gesichtszüge — namentlich in der Seitenansicht — die schönen Linien des Antlitzes, die sanften Formen, wie in allem sich ein sanfter, freundlicher Sinn widerspiegelt: das muß man immer wieder anschauen, um zu verstehen, was anmutige Schönheit heißt. Wobei man dann etwa sich wieder unseren ruhenden Satyr vergegenwärtigen mag, in dem aber die dort gestellte bebesondere Aufgabe, wie wir sahen, ebenso meisterlich gelöst erscheint. Auch er ist ein künstlerisches Meisterwerk. Denn der Wert des Kunstwerkes an sich beruht nicht sowohl in dem Vorwurfe oder dargestellten Stoffe, als in der Art der künstlerischen Lösung der Aufgabe.

L.: Wenn wir nun die zarte Anmut als wesentlichen Zug an unserem Werke in Betracht ziehen, da ergibt sich vielleicht eine Antwort auf eine vorher gestellte Frage. Werden Knaben, auch vollkommen schöne Knaben, die bei einem solchen Spiele die Absicht zu töten haben, wohl so aussehen, wie dieser Apollo?

Sch.: Ich glaube, die ganze Haltung des Armes, des ganzen Körpers auch in dieser Stellung müßte straffer und gespannter, der Gesichtsausdruck erregter sein. Dem Apollo scheint es nicht Ernst mit dem Spießen zu sein, so mörderisch sieht er gar nicht aus.

L.: Dann wäre es also dem Künstler nicht gerade darauf angekommen, den Eindruck der Wahrscheinlichkeit des Schleuderns oder Werfens zu erwecken, also der Vorgang an sich nicht Hauptzweck?

Sch.: Ich glaube nicht.

L.: Wir kommen wohl beim Hermes noch darauf zurück.

L.: Wir müssen nun unser Werk noch in einer anderen Beziehung betrachten und da etwas beim Satyrn nachholen. Ich meine, mit Bezug auf den Baumstamm. Bei welchem Werke begegnete uns ein solcher auch schon?

Sch.: Beim Apollo vom Belvedere.

L.: Was mußten wir denn da sagen?

Sch.: Dort ist das Baumstück Zutat des Nachbildners, um dem Marmorbilde Halt zu geben, während das eherne Urbild es nicht hatte und seiner auch nicht bedurfte.

L.: Wenn es dort fehlte, würde dann der Ferntreffer doch stehen können?

Sch.: Ja.

L.: Wie ist es denn hier und beim Satyr? Sehen Sie scharf zu!

Sch.: Dieser Apollo und der Satyr könnten in der Haltung ohne den Stamm gar nicht stehen, sie müßten umfallen, wenn man ihn fortnähme und sie nicht die Stellung wechselten.

L.: Wenn wir nun erfahren, daß das Urbild dieses Eidechsentöters ein Erzbild war, was müssen wir dann sagen?

Sch.: Auch dieses mußte den Stamm haben.

L.: Wir wollen einmal davon absehen, daß der Stamm als Träger der Eidechse notwendig in die dargestellte Handlung hineingehört. Weshalb müßten die Gestalten denn ohne ihn fallen?

Sch.: Der Satyr stützt sich völlig mit dem r. Arm auf ihn, und der Gott lehnt sich mit dem l. an ihn, dadurch entsteht eine Seitwärtsneigung,

bei der der Schwerpunkt des Körpers zu weit nach rechts und links verschoben wird.

L.: So ist der Stamm bei beiden Werken ein wesentliches, unentbehrliches Glied des Ganzen. Praxiteles gebraucht ihn gern, da er die Weichheit der Form und Linie liebt. Wann wird der Körper diese mehr zeigen?

Sch.: Wenn er ruht.

L.: Was heißt das?

Sch.: Wenn seine Last nicht durch ihn selbst, sondern durch eine Stütze getragen wird.

L.: Gewiß, und zwar ganz oder teilweise. Wenden Sie das einmal auf den Satyr an!

Sch.: Er stützt sich auf den Stamm, dieser wird also neben dem l. Beine Träger des Körpers. Daher ruht dieser teilweise.

L.: Was wird also entlastet?

Sch.: Vor allem das r. Bein, es wird zum sog. Spielbein und scheidet als Träger aus.

L.: Was ist die Folge davon?

Sch.: Die l. Hüfte buchtet sich aus, die r. ein, dadurch entstehen in den Formen und Linien des Körpers mehr Rundungen, auch im Oberkörper als Nachwirkung der Beinstellung, die Muskeln brauchen sich auch nicht so stark zu spannen, auch dadurch werden die Formen weicher.

L.: Wenn der Satyr ohne Stamm stehen wollte, wie wäre es dann?

Sch.: Er müßte sich aufrichten, das r. Bein müßte die Last des Körpers mit aufnehmen und fester aufstehen, die Verschiebung der Hüften fiele fort: kurz, alles würde gerader und straffer. Beim Apollo wäre es geradeso, nur daß die Verhältnisse umgekehrt liegen.

L.: Diese lehnende oder ruhende Stellung ist dem Künstler ein bewußt gesuchtes und gebrauchtes Mittel, um die Anmut der Bewegung und weichere, lässigere, flüssigere Formen und Linien, die dazu gehören, zu erreichen. Unter diesem Gesichtspunkte müssen Sie das Auge auch auf den Gestalten schweifen lassen und sich zum Vergleiche andere Figuren vergegenwärtigen. Es handelt sich um das, was man Schönheit oder Spiel der Linie nennt.

L.: Hat der Künstler dieses Anlehnemotiv bei beiden Werken in gleicher Weise verwertet? Welches sind die stützenden Arme?

Sch.: Dort der rechte, hier der linke.

L.: Ist ein Unterschied in der Art des Stützens?

Sch.: Jener liegt schwer auf im rechten Winkel, dieser ist hoch erhoben und nur leicht angelehnt.

L.: Welche Wirkung hat das beim Apollo?

Sch.: Die l. Schulter hebt sich über die r. empor.

L.: Tut das die r. beim Satyr nicht auch über die l.?

Sch.: Nein.

L.: Warum nicht?

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

L.: Stützen Sie sich einmal so dort auf den Katheder! Geht die gestützte Schulter nicht höher?

Sch.: Ja.

L.: Warum sieht man das denn beim Satyr nicht?

Sch.: Ich weiß nicht.

L.: Wie trägt er denn den l. Arm?

Sch.: Auf die Hüfte gestemmt.

L.: Ja, aber nur leicht aufgelegt — sehen Sie genau zu! Machen Sie das auch einmal: wie ist's dann mit der Schulter?

Sch.: Sie hebt sich mit.

L.: Das muß also mit der l. Seite des Satyrn auch so sein, dadurch wird die Erhöhung der r. wieder ausgeglichen. Beide Schultern sind in gleicher Ebene. Was für einen Zweck verfolgte der Künstler damit?

Sch.: Es sieht unbewegter, ruhiger aus.

L.: Gewiß. Er will ja die träumerische Ruhe des Satyrn darstellen. — Und beim Apollo?

Sch.: Da wirkt die schräge Schulter mit dem aufwärtsstrebenden Arm lebendiger und bewegter, was zu dem Vorgange und der seelischen Bewegung des Gottes wieder paßt.

L.: So ist alles wohl durchdacht und doch nichts unnatürlich und gekünstelt. Daran erkennen wir den Genius des begnadeten Meisters.

L.: Beim Satyr hat demnach der Baumstamm einen doppelten künstlerischen Zweck. Welches ist der andere? Haben Sie es behalten?

Sch.: Ja. —

Nicht auch beim Apollo?

L.: Wie meinen Sie das?

Sch.: Auch dort versetzt er uns in den Wald oder in die freie Natur als den Schauplatz der Handlung, wo die Knaben sich tummeln und bei ihren Spielen allerlei erleben. Dort hat nach des Künstlers Meinung Apollo eben auch das kleine Abenteuer; dort begegnet so etwas ja auch wahrscheinlicher.

L.: Also auch ein Waldidyll. Ganz ansprechend. Es stimmt sogar zu dem umfassenden Wesen des erhabenen Gottes, der als Naturgottheit aufs innigste mit dem Naturleben als Beherrscher und Beschützer verbunden ist. Die Wälder liebt er ja . . .

. . . qui Lyciae tenet
dumeta natalemque silvam
Delius et Patareus Apollo. (Hor. III, 4.)

Hier in seiner silva natalis mag er ja auch wohl öfters als Knabe so gestanden haben, um die Sicherheit des Auges und der Hand zu erringen, die den erwachsenen Ferntreffer so furchtbar macht.

---

8. Die Konstruktionsaufgabe im gymnasialen Unterrichte.

Von Prof. Dr. Friedrich Haacke (Wohlau).

Die Konstruktionsaufgaben sollen den theoretischen geometrischen Unterricht teils vorbereiten und erläutern, teils vertiefen und immanent wiederholen. Außerdem wird die mathematische, speziell die räumliche Phantasie durch diese Aufgaben besonders ausgebildet.

Nach diesen Gesichtspunkten hat sich die Auswahl, Behandlung und Verteilung der Konstruktionsaufgaben zu richten.

Aufgaben, die nur durch einen Kunstgriff zu lösen sind, deren Lösung also einen besonderen „mathematischen Sinn" verlangt, sind auszuschließen. Ich hätte wohl besser sagen sollen: sie müssen nach Möglichkeit vermieden werden; denn eine gewisse Willkür und Freiheit, eine gewisse Auswahl in der Art der zur Lösung führenden Methoden und Hilfslinien ist notwendig mit den Konstruktionsaufgaben verknüpft und gibt ihnen gerade ihren bildenden Wert. So wird die Aufgabe je nach Lage der Sache verlangen, daß $p - q$ von H oder von B oder von C aus hergestellt wird. Aber die Zahl der Möglichkeiten darf auch für den mittelmäßigen Schüler nicht unübersichtlich sein. Ich bin mir wohl bewußt, daß diese Scheidung von zulässigen und unzulässigen Aufgaben eine fließende ist. Das liegt im Wesen der Sache, und es muß dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben und von dem jeweiligen Klassenstandpunkte abhängen, wo die Grenze zu ziehen ist. Praktisch wird sich die Sache im großen und ganzen so stellen, daß die große Mehrzahl der Dreiecks- und der Vierecksaufgaben auf der einen Seite liegt: ihre Lösung verlangt zwar verhältnismäßig einfache und immer wiederkehrende Überlegungen, aber doch auch eine gewisse selbständige mathematische Betätigung. Auf der anderen Seite liegt die Mehrzahl der freien Aufgaben, die Konstruktionen von Punkten, Geraden und Kreisen ver-

langen, soweit sie nicht durch algebraische Analysis lösbar sind. Die Individualität, die hier der einzelnen Aufgabe eignet, wird zwar auf mathematisch veranlagte Köpfe einen großen Reiz ausüben; die Mehrheit aber, die leider meist nicht diese besondere Veranlagung besitzt, wird jeder neuen Aufgabe ziemlich ratlos gegenüberstehen und kaum fähig werden, sie selbständig zu lösen. Es scheint mir deshalb zum mindesten bedenklich, diese Aufgaben bei Klassenarbeiten zu stellen. Daß die algebraische Analysis um so intensiver auf sie anzuwenden ist, ist selbstverständlich. Leider ist da das verfügbare Aufgabenmaterial unvergleichlich kleiner als bei den durch rein geometrische Analysis lösbaren Aufgaben.

Die Lösung zerfällt in Analysis und Konstruktion. Der Beweis ist überflüssig, wenn die Konstruktion auf Grund einer exakten Analysis ausgeführt wird. Das natürliche Interesse des Schülers an der Aufgabe ist der Hauptsache nach erschöpft, wenn die Konstruktionsfigur dasteht. Die für den Beweis nötigen Überlegungen sind schon, wenn auch in anderer Form, in der Analysis vorgekommen; und trotzdem macht die für den Beweis nötige Umkehrung der Sätze ihn unter Umständen zum schwersten Teil der ganzen Aufgabe, ohne daß man eben wegen seiner logischen Entbehrlichkeit dem Schüler klar machen kann, weshalb man die Aufgabe noch mit ihm belastet. Er engt häufig die Bewegungsfreiheit der Analysis noch nachträglich ein; diese muß beispielsweise bei vielen Aufgaben, in denen Summen und Differenzen von In- und Ankreisradien gegeben sind, und bei den Sonderfällen des Apollonischen Berührungsproblems nachträglich kunstvoll so eingerichtet werden, daß der Beweis sich führen läßt. Er macht diese Aufgabengruppen selbst für Obersekunda etwas schwer, während sie sonst in Obertertia und Untersekunda erledigt werden können und erledigt werden müssen, wenn sie dem theoretischen Unterricht parallel gehen sollen. Die formell bildende Kraft, die im Beweise steckt, liegt m. E. schon in der Analysis. Ich halte hiernach die Forderung des Beweises bei Konstruktionsaufgaben für logisch unnötig und für methodisch unrichtig und kann mir die Tatsache, daß er so häufig als integrierender Bestandteil der Konstruktionsaufgabe angesehen wird, nur aus einer gewissen Beharrungskraft erklären, die auch hier ihre Rolle spielt. Nach meiner Meinung ist er ein pedantischer Unfug, der verboten sein sollte.

Die Probe auf die Richtigkeit der Konstruktion, wozu er etwa dienen könnte, wird m. E. durch die Ausmessung der Figur geleistet, wobei ich wenigstens auf der Unterstufe der Anwendung des Transporteurs das Wort reden möchte. Liegt z. B. die Aufgabe vor: ein Dreieck zu zeichnen aus $a+b=k$, $c=l$, δ und ist $k=8$, $l=3$, $\delta=34$, so fällt die Ausmessung etwa folgendermaßen aus:

$$\begin{array}{r} CB = 4{,}65 \\ CA = 3{,}35 \\ \hline CB + CA = 8{,}0 \\ k = 8 \\ \hline F = 0 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \\ \\ AB = 4{,}0 \\ l = 4 \\ \hline F = 0 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \angle A = 79 \\ B = 44 \\ \hline A - B = 35 \\ \delta = 34 \\ \hline F = 1. \end{array}$$

Ist die Ähnlichkeitslehre bekannt, so mag man die Winkel durch trigonometrische Funktion angeben; in unserem Falle sei $\operatorname{ctg} \delta = \frac{2}{3}$, also δ als Winkel mit der Ankathete 2 und der Gegenkathete 3 gegeben. Trägt man zur Ausmessung $\angle B$ auf A in der Konstruktionsfigur ab und legt $A - B$ in ein rechtwinkliges Dreieck mit der Ankathete 3, so probt man:

$$\begin{array}{r} \operatorname{tg}(A - B) = \dfrac{1{,}9}{3} = 0{,}63 \\ \operatorname{tg} \delta = \dfrac{2}{3} = 0{,}67 \\ \hline F = 0{,}04. \end{array}$$

Determinationen wird man suchen, wo sie sich zwanglos ergeben, namentlich trigonometrische Determinationen. Sie bis zur Fertigkeit zu üben, kostet viel Zeit, die m. E. wichtigeren Dingen zugute kommen kann.

Die Frage, ob man schon von Anfang an, d. h. von Quarta oder wenigstens von Untertertia ab, eine korrekte oder doch leidlich korrekte Analysis verlangen darf, bejahe ich für Untertertia nach meiner eigenen Erfahrung und selbst für Quarta nach der Erfahrung meines Kollegen Wende; bewegt sich doch die Analysis bei Dreiecksaufgaben stets in den gleichen Formen, die zwanglos schematisiert werden können.

Auch dem schwachen Untertertianer läßt sich klar machen:

Du mußt zuerst angeben, welche Stücke deines Versuchsdreiecks du als gegeben anzusehen hast:

1. Zur Zeichnung des Dreiecks ABC seien gegeben:

$$CB + CA,\ AB,\ \angle A - B.$$

Du mußt dann alle hierbei auftretenden Rechnungsforderungen ausführen, du mußt also alle in der Aufgabe genannten Strecken und Winkel herstellen, soweit sie noch nicht in der Figur enthalten sind:

2. Ich stelle mir $CB + CA$ her, indem ich um C mit CA den Kreis zeichne, der die Verlängerung von BC in D trifft, dann ist $BD = CB + CA$. Zugleich habe ich mir dadurch einen mit $A - B$ bekannten Winkel hergestellt; denn $\angle DAB = \cdots$.

Du mußt nun ein Stück suchen, mit dem du den Aufbau des gesuchten Dreiecks ABC beginnst; am häufigsten und am besten ist dies ein Teildreieck, das nach einer der vier Grundaufgaben zeichenbar ist:

3. Ich kann das Dreieck DAB zeichnen aus . .

Jeder der noch fehlenden Punkte ist dir bekannt, wenn du für ihn **mindestens** zwei Bestimmungen kennst:

4. Punkt C liegt 1. auf DB, 2. auf dem Mittellote von AD, 3. auf der Geraden AD, deren Richtung ich kenne, weil $\angle DAC = ADC$ ist.

Deine Analysis ist beendet, wenn du die drei Eckpunkte des Dreiecks ABC bestimmt hast. **Hüte dich davor, irgend eine Behauptung aufzustellen, deren Richtigkeit du zwar vermutest, aber nicht beweisen kannst.** Die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Analysis leuchtet dem Schüler von vornherein ein, ihr Wert wird durch den hinterher noch für nötig erachteten Beweis herabgesetzt.

Sollen die Konstruktionsaufgaben der Vorbereitung und der Erläuterung des theoretischen Unterrichtes dienen, so müssen sie ihm **parallel** gehen; schwierigere Aufgaben wird man zurückstellen und auf späteren Stufen zur Vertiefung und Wiederholung benutzen. Hieraus ergibt sich der **Verteilungsplan** auf die einzelnen Klassen.

Quarta.

Aufgaben, die ohne Zeichnung von Hilfslinien durch Anwendung der vier Grundaufgaben lösbar sind; z. B. $\triangle$ aus a, w_γ, β, aus p, β, w_γ.

Untertertia.

Einfachere Aufgaben, die zu ihrer Lösung Hilfslinien erfordern; also Aufgaben mit $a \pm b$, $p - q$, h, v, $w - v$, s_c, r, ϱ, $h_b \pm h_a$, auch mit Benützung der Winkeldifferenz $\alpha - \beta = \delta$.

Die Lehre vom Parallelogramm schließt sich etwa an die Aufgabe a, b, s_c an. Um ein zeichenbares Dreieck zu erhalten, mußt du $\triangle ABC$ im Punkte S_c um 180^0 drehen; dabei fällt A auf B, B auf A, C in die Verlängerung von CS_c. Seine neue Lage C' bestimmt den vierten Punkt eines Vierecks $ACBC'$, dessen Diagonalen sich halbieren, dessen Gegenseiten und Gegenwinkel gleich sind und dessen Gegenseiten sich, wenn man die Gleichheit der Wechselwinkel beachtet, auch als parallel herausstellen. Von diesen vier gleichzeitig in derselben Figur auftretenden Eigenschaften dient die letzte zur Namengebung und Definition, die anderen drei werden damit zu Eigenschaften des „Parallelogramms“.

Zur Aufgabe selbst sei noch bemerkt, daß nach Zeichnung des Dreiecks CAC' und Bestimmung von S_c für B sich mehr als zwei Bestimmungen ergeben. Legt man B in den Schnittpunkt von AS_c mit dem Kreise um S_c mit S_cA, so geben die Kreise um C und C' mit AC' und AC gute, dem Schüler willkommene Proben auf die Güte seiner Zeichnung, siehe auch S. 63 (64).

Die Aufgabe γ, r, h_c leitet den Satz vom Mittelpunktswinkel ein:

Sind zur Zeichnung des Dreiecks ABC AB, CH_c und der Radius des Kreises M gegeben, so stelle ich mir einen mit $\angle C$ bekannten Winkel her, indem ich die Gerade CM zeichne, die die Winkel C und M je in zwei Teile C_1, C_2 und M_1, M_2 zerteilt. Da $M_1 = 2C_1$ und $M_2 = 2C_2$ ist, so ist auch $M = 2C$, mithin ist $\triangle AMB$ zeichenbar usw. Nachdem dieses und ähnliche Beispiele die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Mittelpunkts- und Umfangswinkel gezeigt haben, wird sie „zur Vereinfachung der Darstellung" als „Lehrsatz" gemerkt.

Die Aufgaben, bei denen der Differenzenwinkel δ gegeben ist, haben wir, mein Kollege Wende und ich, früher der Obertertia zugewiesen; wir haben uns aber inzwischen überzeugt, daß bei vorsichtiger Behandlung ihre Lösung selbst einem schwachen Untertertianer zugemutet werden kann. Hierher gehören die Aufgaben $a \pm b$, c, δ; $p - q$, a, δ; u, v, δ; $u - v$, $a - b$, δ; $p - q$, r, δ usw. Das Aufsuchen und Berechnen des Winkels δ gibt Anlaß zur Wiederholung und Vertiefung der Sätze von der Winkelsumme und vom Außenwinkel im allgemeinen und im gleichschenkligen Dreieck und zur Einübung des Vertauschungs- und Gruppierungsgesetzes der ersten Rechenstufe an sachlich erheblichen Größen. So tragen diese Aufgaben zu ihrem Teil mit dazu bei, dem Schüler die arithmetischen Handgriffe an Größen und an Maßzahlen mit bestimmten Maßen statt an allgemeinen Zahlen ohne bestimmtes Maß zu lehren und ihn von hohlem arithmetischem Schematismus fernzuhalten.[1]

Obertertia.

Diesen Aufgaben schließen sich die Aufgaben an, in denen Radien der In- und Ankreise und deren Summen und Differenzen gegeben sind ($\varrho_c \pm \varrho$, $a \pm b$, γ; $\varrho_a \pm \varrho_b$, c, r usw. S. Kambly-Röder, Trigonometrie § 5). Die Sätze vom Sehnenviereck, vom Trapez und vom Umfangswinkel finden hierbei mannigfachste Verwendung.

Mit diesen Aufgaben kommt die durch rein geometrische Analysis lösbare Konstruktionsaufgabe, soweit sie ohne die Lehre von der Ähnlichkeit lösbar ist, zum Abschluß. Der geometrischen Analysis gesellt sich auf dieser Stufe die algebraische Analysis, fußend auf den Sätzen vom rechtwinkligen Dreieck: dem Pythagoreischen, dem Katheten- und dem

1) Ich betreibe die Arithmetik seit einigen Jahren schon in Untertertia fast nur im Anschluß an Wortaufgaben und lasse die angesetzten Gleichungen fast ganz und die arithmetischen Ausdrücke völlig beiseite. Der Untertertianer lernt damit nur Zahlen kennen, denen ein bestimmtes Maß eignet, über deren Bedeutung er also jederzeit klar ist.

Höhensatze. Diese Aufgaben werden gewöhnlich der Obersekunda zugewiesen (Kambly-Röder u. a.). Mit welchem Rechte, vermag ich nicht einzusehen. Denn gerade sie eröffnen wie keine anderen Aufgaben das Verständnis für die Wichtigkeit und Fruchtbarkeit der Flächensätze und der Sätze vom rechtwinkligen Dreieck, also für die wichtigsten Sätze des Obertertianerpensums. Zum ersten Male erkennt hier der Schüler, daß ein verhältnismäßig geringer Wissenszuwachs (der Kathetensatz) einen ganz unverhältnismäßigen Machtzuwachs bedeutet.

Ich glaube hier besonders hervorheben zu dürfen, daß **sämtliche** mit algebraischer Analysis lösbaren Aufgaben, einschließlich derer, die auf gemischt quadratische Gleichungen führen, **nur** die Sätze vom rechtwinkligen Dreieck als Lösungsmittel beanspruchen. Sie lassen sich auf etwa ein Dutzend Grundaufgaben zurückführen, die in zwei Gruppen zerfallen. Die erste Gruppe verlangt, wenn $a, b, c, d\,..$ Strecken, m, n Zahlen sind, die Zeichnung einer Strecke x aus den Ausdrücken:

$$1.\ x = a + b;\quad 2.\ x = a - b;\quad 3.\ x = a \cdot m;\quad 4.\ x = \frac{a}{m},$$

d. h. Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division von Strecken. Bei der zweiten Gruppe treten zweite Potenzen, also Quadrate auf, und damit werden der Pythagoreische Satz und der Höhensatz Lösungsmittel.

$$5.\ x^2 = a^2 + b^2;\quad 6.\ x^2 = a^2 - b^2;\quad 7.\ x^2 = ab;\quad 8.\ ax = b^2;$$
$$9.\ x(a - x) = b^2;\quad 10.\ x(x + a) = b^2;\quad 11.\ x(x - a) = b^2.$$

Die Gleichung $ax = bc$ ist eine Kombination von 7. und 8.: ist $bc = u^2$, so ist $ax = u^2$.

Diese Gruppe verlangt Verwandlung einer Quadratsumme, einer Quadratdifferenz, eines Rechtecks in ein Quadrat und Verwandlung eines Quadrates in ein Rechteck mit gegebener Seite, Seitensumme und Seitendifferenz. Lösungsmittel ist für 5. und 6. der Pythagoreische Satz, für die übrigen Aufgaben der Höhensatz. Ihre Lösung verlangt, wenn a, b die Katheten, c die Hypotenuse, h ihre Höhe und p, q ihre Höhenabschnitte sind, die Zeichnung eines rechtwinkligen Dreiecks, von dem gegeben ist: 1. a, b; 2. a, c; 3. p, q; 4. h, p; 5. c, h; 6. und 7. $p - q$, h. (Bei 6. und 7. ist das Dreieck CH_cS_c konstruierbar aus h_c, $\frac{p-q}{2}$ und $\angle H_c = R$).

Es sei die Aufgabe zu lösen: ein rechtwinkliges Dreieck zu zeichnen aus a und $p - q$. — Ist der größere der beiden Höhenabschnitte x, so ist, wenn ihre Differenz d ist, der kleinere Abschnitt $x - d$ und der Kathetensatz ergibt: $a^2 = x(2x - d)$; $\frac{a^2}{2} = x\left(x - \frac{d}{2}\right)$. Ist $\frac{a^2}{2} = u^2$, so ist u Hypotenuse mit den

beiden Katheten $\frac{a}{2}$, und die Gleichung $x\left(x-\frac{d}{2}\right)=u^2$ verlangt, das Quadrat mit der bekannten Seite u in ein Rechteck mit gegebener Seitendifferenz $\frac{d}{2}$ zu verwandeln. Diese Aufgabe ist aber nach Grundaufgabe 11. identisch mit der Aufgabe: ein rechtwinkliges Dreieck zu zeichnen, in dem die Höhe u und die Differenz der Höhenabschnitte $\frac{d}{2}$ ist; x ist der größere Höhenabschnitt. Ist x bekannt, so ist $\triangle ABC$ konstruierbar. Konstruktion: Zeichne ein rechtwinklig-gleichschenkliges Dreieck, dessen Katheten $\frac{a}{2}$ sind, errichte auf seiner Hypotenuse ZH_c in H_c das Lot, der Kreis um H_c mit $\frac{d}{4}$ schneide es in X. Der Kreis um X mit XZ schneidet H_cX in zwei Punkten; den auf der Verlängerung von H_cX gelegenen Punkt nenne ich B. Der Kreis um B mit a schneidet H_cZ in C. Das Lot in C auf CB schneidet BH_c in A.

Der Vorzug der hier dargelegten Lösungsart liegt darin, daß zwei Sätze, der Pythagoreische und der Höhensatz, die Lösung sämtlicher Aufgaben ermöglichen. Diesem Vorteile gegenüber erscheint mir der Nachteil, der darin liegt, daß der Obertertianer die vierte Proportionale ($ax=bc$) nicht direkt zeichnen, sondern erst das Rechteck bc in ein Quadrat verwandeln muß, um so geringfügiger, als ihn ja die Ähnlichkeitslehre im folgenden Jahre von dieser Unbequemlichkeit, wenn es eine solche ist, befreit.

Ich bemerke noch, daß die hier auseinandergesetzte Verwendung des Höhensatzes auch zur Lösung der Grundaufgaben 9., 10. und 11. von einem meiner Schüler, der damals selbst Obertertianer war, herrührt. Sie ist zwar so einleuchtend, daß sie sicher auch anderweitig bekannt ist, doch habe ich nirgends darüber etwas gefunden.

Mein Kollege Wende zieht dem hier geschilderten Verfahren, das den Vorzug der Einheitlicheit hat, für die zweite Gruppe der Grundaufgaben einen allmählichen Aufbau vor. Er löst erst die Aufgaben $ax=bc$ und $ax=b^2$ als Verwandlungsaufgaben: Verwandle ein rechtwinkliges Dreieck mit der Grundseite b und der Höhe c in ein rechtwinkliges Dreieck mit der Grundseite a, darauf die Aufgaben $x^2=a^2\pm b^2$ mittels des Pythagoreischen Satzes und geht nun erst zur Anwendung des Höhensatzes. Er hat den Vorteil, die vierte Proportionale bequem direkt zeichnen zu können, und den Vorteil eines sich in drei Stufen allmählich vollziehenden Fortschrittes.

Die Rechnungslösung der Konstruktionsaufgaben gibt mannigfache Gelegenheit zur Umformung algebraischer Ausdrücke und zur Lösung von

Gleichungen mit allgemeinen Zahlenzeichen, ohne daß deren sachliche Bedeutung dabei verloren geht (vgl. die Bemerkung auf S. 65).

Untersekunda

erweitert den Kreis der durch geometrische Analysis lösbaren Aufgaben durch die mannigfachen Aufgaben, die durch die Ähnlichkeitslehre gelöst werden. Hierher gehören Aufgaben, in denen Seitenhalbierende gegeben sind; Aufgaben, in denen durch das Verhältnis zweier Strecken ein Winkel bekannt ist; Aufgaben über den Apollonischen Kreis; Aufgaben mit $u - v$, $a - b$, $p - q$; mit ab; $a^2 + b^2$; F; mit Ankreisradien und Höhen. Ferner die durch die Ähnlichkeitsmethode lösbaren Aufgaben, in denen zunächst ein dem gesuchten Dreieck ähnliches gezeichnet wird. Sie bereiten die wichtigste trigonometrische Lösungsmethode vor, die ja auch zunächst die Winkel aus Seitenverhältnissen, also ein dem gesuchten ähnliches Dreieck berechnet. Auf dieser Stufe wird das Apollonische Berührungsproblem, der rechtwinklige Schnitt und das Halbieren von Kreisen behandelt.

Die Aufgaben mit algebraischer Analysis erfahren eine Vertiefung dadurch, daß als Lösungsmittel neben den Höhensatz der Sehnen- und Tangentensatz tritt. Dieser gestattet die direkte Zeichnung von x aus den Gleichungen 8a. $ax = bc$; 9a. $x(a - x) = bc$; 10a. $x(x + a) = bc$; 11a. $x(x - a) = bc$. Die erste dieser vier Aufgaben ist stets direkt lösbar, 9a. nur dann, wenn $b + c < a$, 10a. und 11a., wenn $b - c < a$ ist. Sind diese Bedingungen nicht erfüllt, so muß auch hier das Rechteck bc in ein Quadrat verwandelt werden.

Hier entsteht nun die Frage, ob nicht, ebenso wie die ersten acht Grundaufgaben, so auch die letzten drei 9a., 10a., 11a., die bisher nur gezeichnet werden konnten, ebenfalls der Rechnung zugänglich sind: Die Konstruktionsaufgabe gibt den Anstoß zur algebraischen Lösung der quadratischen Gleichungen. Diese Lösungsfolge ist historisch berechtigt, sie ist auch methodisch richtig, da sie vom Anschaulichen zum Abstrakten überführt; schließlich bietet sie den Vorteil, daß der Schüler gar nicht erst auf den Gedanken kommt, der Rechnung gebühre der Vorrang vor der Zeichnung, die Zeichnung müsse den Rechnungsweg benutzen. Vor diesem Fehler schütze ihn außerdem die Regel: bei Zeichnungsaufgaben ist die Rechnung Mittel zum Zweck, rechne nur so lange, bis du zeichnen kannst.

Obersekunda.

Nachdem im Sommerhalbjahr die Übung im Gebrauch der goniometrischen und der trigonometrischen Formeln soweit vorgeschritten ist, daß — mittels der Ähnlichkeitsmethode — fast alle die Aufgaben, die bisher gezeichnet werden konnten, sich auch berechnen lassen, stellen wir die Trigonometrie in den Dienst der Konstruktionsaufgabe.

Wir erweitern die algebraische Analysis, die bisher mit den vier Spezies und mit Quadraten und Quadratwurzeln operierte, durch die Verwendung der trigonometrischen Funktionen; d. h. wir lösen Konstruktionsaufgaben durch trigonometrische Analysis.

1. Beispiel. Ein Dreieck zu zeichnen aus $\frac{h_b - h_a}{u - v} = \frac{m}{n}$, $a + b = k$, $p - q = l$. Sind zur Zeichnung des Dreiecks $ABC(BH_b - AH_a):(W_\gamma B - W_\gamma A)$ $CB + CA$, $H_cB - H_cA$ gegeben, so suche ich, da sich aus diesen Stücken ein Dreieck nicht aufbauen läßt, noch ein Stück durch Rechnung zu ermitteln. Dazu bilde ich die Quotienten $\frac{h_b - h_a}{u - v}$ und $\frac{a + b}{p - q}$. Zwischen $h_b - h_a$ und $u - v$ vermittelt $a - b$; $h_b - h_a$ und $a - b$ haben die Gegenwinkel γ und 90, also ist ihr Quotient $\sin\gamma$; $a - b$ und $u - v$ haben die Gegenwinkel $90 - \frac{\delta}{2}$ und $\frac{\gamma}{2}$, also ist ihr Quotient $\frac{\cos\frac{\delta}{2}}{\sin\frac{\gamma}{2}}$. Mithin ist $\frac{h_b - h_a}{u - v} = 2\cos\frac{\gamma}{2}\cos\frac{\delta}{2}$. Da $a + b$ und $p - q$ die Gegenwinkel $90 + \frac{\gamma}{2}$ und $\frac{\delta}{2}$ haben, so ist $\frac{a - b}{p - q} = \frac{\cos\frac{\gamma}{2}}{\sin\frac{\delta}{2}}$.

Die Division beider Gleichungen ergibt $\sin\delta = \frac{lm}{kn} = \frac{\frac{lm}{n}}{k}$.

Also ist δ Winkel oder Außenwinkel in einem rechtwinkligen Dreiecke, dessen Gegenkathete vierte Proportionale zu n, l, m und dessen Hypotenuse k ist. Ich habe also das Dreieck ABC zu zeichnen aus $a + b$, $p - q$, δ. $H_cB - H_cA$ stelle ich mir her, indem ich um H_c mit H_cA den Kreis zeichne, der H_cB in D trifft, und $CB - CA$, indem ich um C mit CA den Kreis zeichne, der die Verlängerung von BC in E schneidet. Da $\angle DEB = \frac{A - B}{2}$ ist, so läßt sich das Dreieck BDE zeichnen usw.

2. Beispiel. Ein Dreieck zu zeichnen aus c, h_c, δ. Gelingt es mir nicht, das Dreieck ABC aus den gegebenen Stücken zusammenzusetzen, so suche ich noch ein Stück durch Rechnung zu ermitteln. Aus der Geichung $\frac{c}{h_c} = \frac{k}{l} = \frac{\sin\gamma}{\sin\alpha\sin\beta}$ folgt $2k\cos\delta = l\sin\gamma - 2k\cos\gamma$. Setzt man $\frac{l}{2k} = \operatorname{tg}\varphi$, so ist $\sin(\gamma - \varphi) = \cos\delta\cos\varphi$. Also ist φ Winkel mit der Gegenkathete l und der Ankathete $2k$. Ist die Hypotenuse dieses Dreiecks u, so ist $\cos\varphi = \frac{l}{u}$ und $\sin(\gamma - \varphi) = \frac{l\cos\delta}{u}$. Also ist $\gamma - \varphi$ Winkel eines rechtwinkligen Dreiecks, dessen Hypotenuse u und dessen Gegenkathete Ankathete eines

andern rechtwinkligen Dreiecks mit der Hypotenuse l und dem Winkel δ ist usw. — Diese Aufgabe diene zugleich als Beispiel für die zahlreichen Aufgaben, die auch mittels geometrischer Analyse, aber nur durch Auffinden einer etwas abgelegenen Hilfslinie lösbar sind. Vor dieser hat die algebraische Analyse den Vorzug methodischer Durchsichtigkeit, wenn sie auch viel umständlicher ist.

3. Beispiel. Ein Dreieck zu zeichnen aus s, ϱ, $h_c + \varrho_c$. Ist $s = k$, $\varrho = l$, $h_c + \varrho_c = m$, so folgt aus den beiden Gleichungen:

$$\frac{s}{\varrho} = \frac{s}{\varrho_c} \cdot \frac{\varrho_c}{c} \cdot \frac{c}{\varrho} = \frac{\cos\frac{\gamma}{2}}{\sin\frac{\gamma}{2}} \cdot \frac{\cos\frac{\alpha}{2}\cos\frac{\beta}{2}}{\cos\frac{\gamma}{2}} \cdot \frac{\cos\frac{\gamma}{2}}{\sin\frac{\alpha}{2}\sin\frac{\beta}{2}} \quad \text{und}$$

$$\frac{h_c + \varrho_c}{s} = \frac{h_c + \varrho_c}{CW_c} \cdot \frac{CW_c}{s} = \frac{\cos\frac{\delta}{2}}{\cos\frac{\gamma}{2}}$$

folgt:
$$k \operatorname{tg}\frac{\gamma}{2}(m - l) - k^2 \operatorname{tg}^2\frac{\gamma}{2} = lm.$$

Ist $k \operatorname{tg}\frac{\gamma}{2} = x$ und $lm = u^2$, so ist $x([m - l] - x) = u^2$; also ist x einer der beiden Höhenabschnitte des rechtwinkligen Dreiecks, dessen Hypotenuse $m - l$ und dessen Höhe mittlere Proportionale zwischen l und m ist. $\frac{\gamma}{2}$ ist dann Winkel mit der Gegenkathete x und Ankathete k.

Ziemlich ebenso einfach wird die Lösung bei Einführung des Hilfswinkels. Man schreibe:

$$k(m - l) \operatorname{tg}\frac{\gamma}{2} = k^2 \operatorname{tg}^2\frac{\gamma}{2} + lm; \quad \frac{k(m - l)}{lm} \operatorname{tg}\frac{\gamma}{2} = \frac{k^2 \operatorname{tg}\frac{\gamma}{2}}{lm} + 1.$$

Ist $\frac{k^2 \operatorname{tg}^2\frac{\gamma}{2}}{lm} = \operatorname{tg}^2\frac{\varphi}{2}$ also $\operatorname{tg}\frac{\gamma}{2} = \frac{\sqrt{lm}\operatorname{tg}\frac{\varphi}{2}}{k}$, so ist $\sin\varphi = \frac{2\sqrt{lm}}{m - l}$.

Also ist φ Winkel oder Außenwinkel in einem rechtwinkligen Dreieck, dessen Gegenkathete doppelte mittlere Proportionale zwischen l und m, dessen Ankathete $m - l$ ist und $\frac{\gamma}{2}$ Winkel in einem rechtwinkligen Dreieck, dessen Gegenkathete Gegenkathete eines zweiten rechtwinkligen Dreiecks mit der Ankathete $\sqrt{lm}$ und dem Winkel $\frac{\varphi}{2}$ und dessen Ankathete k ist.

Prima.

Die Aufgaben aus der analytischen Geometrie, unter denen mir mit Krumme u. a. die geometrischen Örter am interessantesten und bildendsten

zu sein scheinen, schließen sich eng den Aufgaben mit algebraischer Analysis an. Sie erweitern sie durch Einführung der Koordinaten. Ausgezeichnetes Übungsmaterial bietet neben der Krummeschen Sammlung die ausgezeichnete Zusammenstellung von Pfaff-Helmstedt in der Zeitschrift für math. und phys. Unt. 1906, Heft 4, die ich gern erweitert sehen möchte.

Ein Beispiel (Pfaff Nr. 59) erläutere die beiden Lösungsmethoden, die ich als die geometrische und analytische unterscheiden will.

Vom Scheitel $A\ (a|o)$ der gleichseitigen Hyperbel (a) ist die Sehne AP und die zu ihr bezl. der Hauptachse symmetrische Sehne gezeichnet. Durch den Mittelpunkt O und die Mitte M von AP ist die Gerade gelegt, die AP' in Q schneidet. Suche den geometrischen Ort für Q.

a) Geometrische Lösung. Werden die Haupt- und die Nebenachse der Hyperbel zu Koordinatenachsen gewählt, sind die Koordinaten von Q, x und y die von P, u und v, so haben Q' und M die Koordinaten u und $-v$ und $\frac{u+a}{2}$ und $\frac{v}{2}$. Sind die Ordinatenfußpunkte von Q, M, P, P', Q_x, M_x, P_x, so folgt aus den ähnlichen Dreiecken QAQ_x und $P'AP_x$ $\frac{y}{a-x} = \frac{v}{u-a}$ und aus den ähnlichen Dreiecken MOM_x und QOQ_x: $\frac{v}{u+a} = \frac{y}{x}$. Da P Hyperbelpunkt ist, so ist $\frac{u^2}{a^2} - \frac{v^2}{a^2} = 1$. Die beiden ersten Gleichungen geben u und v und die letzte Gleichung durch Einsetzen $\left(x-\frac{a}{2}\right)^2 + y^2 = \left(\frac{a}{2}\right)^2$.

b) Analytische Lösung. Q ist der Schnittpunkt der beiden Geraden OM und $P'A$, also müssen seine Koordinaten x, y sowohl der Gleichung der ersten, als auch der der zweiten Geraden genügen. Da die Gerade OM durch die Punkte $O\ (o|o)$ und $M\left(\frac{u+a}{2}, \frac{v}{2}\right)$ geht, so ist ihre Gleichung: $\frac{y}{x} = \frac{v}{u+a}$ und die Gerade AP', die durch die Punkte $A\ (a|o)$ und $P'\ (u|-v)$ geht, hat die Gleichung $\frac{y}{x-a} = \frac{-v}{u-a}$. Dazu kommt die dritte Gleichung $u^2 - v^2 = a^2$. Selbstverständlich ist, daß die Aufgabe mit der Zeichnung schließt, daß also die Konstanten des gesuchten geometrischen Ortes und dieser selbst punktweise gezeichnet werden muß.

Den planimetrischen Konstruktionsaufgaben treten die stereometrischen zur Seite. Wenn bei den planimetrischen Aufgaben das verfügbare Aufgabenmaterial für algebraische Behandlung recht klein, für geometrische Behandlung sehr ausgiebig ist, ist es bei den stereometrischen Aufgaben umgekehrt; die meisten der als Rechenaufgaben gestellten stereo-

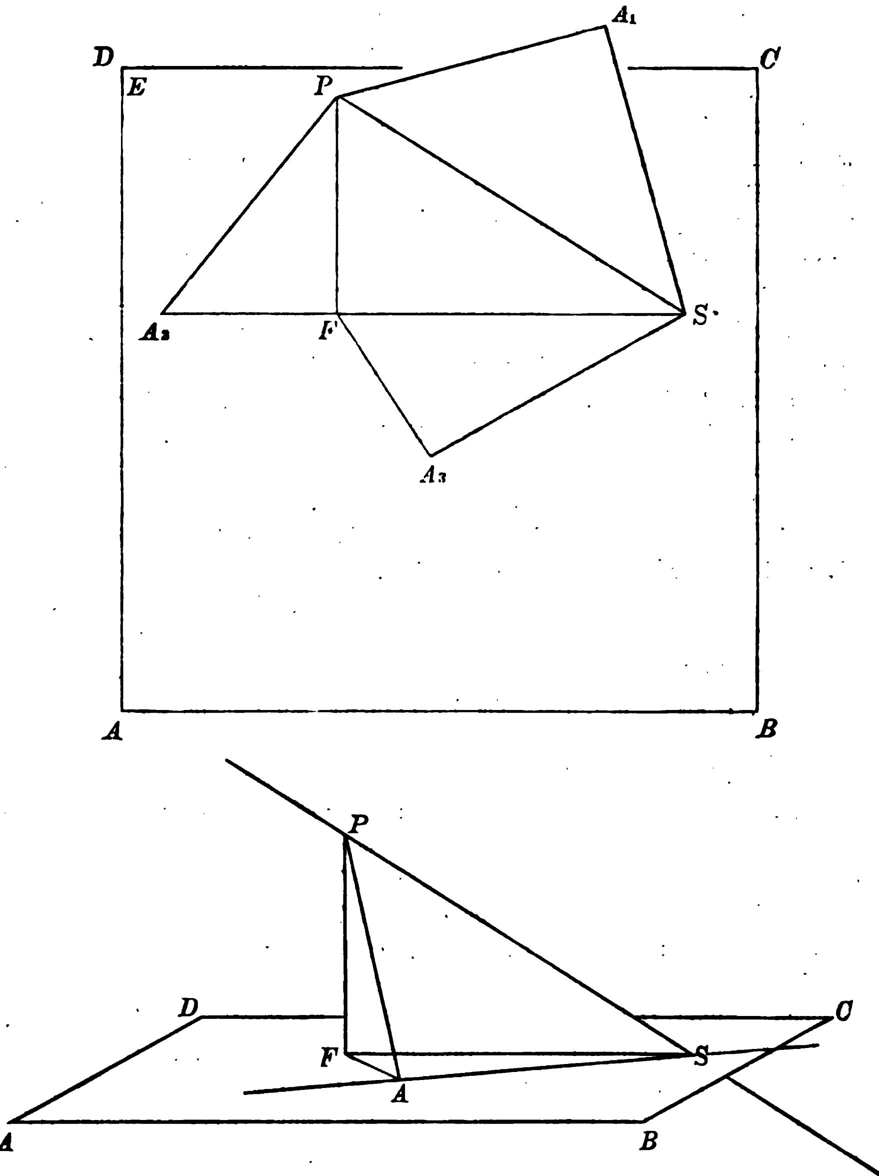
metrischen Aufgaben, z. B. bei Harmuth und Reidt, lassen sich auch durch Zeichnung lösen. Aber die Anzahl der reinen Konstruktionsaufgaben von mittlerer Schwierigkeit ist sehr klein. Die Aufgaben der reichhaltigen Schusterschen Sammlung sind für Prima der Mehrzahl nach zu leicht. Hier herrscht m. E. ein „fühlbarer Mangel", eine Lücke in unserer Aufgabenliteratur, deren Ausfüllung ich mit großem Danke begrüßen würde.

Ich sehe das Ziel der stereometrischen Konstruktion in der Herstellung der planimetrischen Netzfigur und der auf ihr fußenden perspektivischen Konstruktionsfigur. Deshalb müssen alle gegebenen Stücke auf eine Ebene, die Zeichenebene bezogen, gegeben werden. Die Lage gegen diese feste Ebene $\mathfrak{E}$ ist bei einem Punkt P und einer Parallelen $\mathfrak{P}$ durch den Abstand (a) und die Projektion P' und $\mathfrak{P}'$ bestimmt; bei einer die Ebene $\mathfrak{E}$ schneidenden Geraden $\mathfrak{G}$ durch den Schnittpunkt S, die Projektion $\mathfrak{G}'$ und den Neigungswinkel $\varkappa$; bei einer parallelen Ebene $\mathfrak{E}_1$ durch den Abstand (a) und bei einer schneidenden Ebene $\mathfrak{E}_2$ durch die Spur $\mathfrak{S}$ und den Neigungswinkel φ. Bei zwei sich kreuzenden Geraden $\mathfrak{G}_1$ und $\mathfrak{G}_2$ mache man die eine Ebene $\mathfrak{E}_1$ der zu den kreuzenden Geraden gehörigen parallelen Ebenen $\mathfrak{E}_1$, $\mathfrak{E}_2$ zur Zeichenebene, während die andere durch ihren Abstand a und die Gerade $\mathfrak{G}_2$ durch ihre Projektion $\mathfrak{G}'_2$ und ihren Abstand a von der ersten Ebene gegeben ist. Diese Bestimmungsstücke werden zu einer Art Koordinaten und lassen sich größtenteils auch als solche schreiben: Gegeben $P(P', a)$; $\mathfrak{G}\,(\mathfrak{G}', S, \varkappa)$; $\mathfrak{E}\,(\mathfrak{S}, \varphi)$.

1. Beispiel. Zwei Seitenflächen SAC und SBC einer dreiseitigen Pyramide $S(ABC)$ und ihr Neigungswinkel φ sind gegeben. Mittelpunkt und Radius der Umkugel sind zu zeichnen.

Als Zeichenebene wähle man die Ebene des Dreiecks SAC. Ist M der gesuchte Mittelpunkt und sind D und E seine Projektionen auf SAC und SBC, so sind D und E Umkreismittelpunkte dieser Dreiecke. Die Ebene DME schneidet beide Dreiecke, also auch ihre Schnittgerade SC rechtwinklig. Ist F ihr Schnittpunkt mit SC, so ist DFE der Neigungswinkel der beiden Ebenen, also bekannt. F ist die Mitte von SC. SC ist gegeben, A und B liegen auf beiden Seiten von SC und zwar auf je zwei Kreisen mit gegebenen Radien. Punkt F ist bekannt als Mitte von SC. Punkt D des Dreiecks $SAC(D_1)$ liegt auf den Mittelloten von SC und SA. Punkt E des Dreiecks $CSB(E_1)$ auf den Mittelloten von CS und BS. Punkt E des Vierecks $MDFE(E_3)$ liegt auf der Geraden FE_2, deren Richtung ich kenne, weil $\angle DFE = \varphi$ ist, und auf dem Kreise um F mit FE_1. Punkt M des Vierecks $MDFE(M_1)$ liegt auf den Loten in D und E auf DF und E_2F. Punkt M des Dreiecks $ADM(M_2)$ liegt auf dem Lote in D auf DA und

auf dem Kreise um D mit DM_1. Also ist M bekannt durch D und MD, der Umkugelradius ist AM_2.



2. Aufgabe. Zeichne den größeren der beiden Würfel, deren Kanten sich um d cm und deren Volume sich um v^3 ccm unterscheiden: Ist x die Kante des größeren Würfels, so ist $x^2 - dx = \frac{v^3}{3d} - \frac{d^2}{3}$. Ist $\frac{d^2}{3} = y$,

$\frac{v^2}{3d} = z$, $zv = w^2$ und $w^2 - y^2 = u^2$, so ist: $x(x - d) = u^2$. Die Strecken y, z, w, u, x sind der Reihe nach konstruierbar.

3. Aufgabe. Durch den Schnittpunkt S einer festen Geraden $\mathfrak{G}$ mit einer festen Ebene $\mathfrak{E}$ in $\mathfrak{E}$ eine Gerade zu zeichnen, die mit $\mathfrak{G}$ einen gegebenen Winkel α bildet. — $\mathfrak{E}$ wird Zeichenebene. $\mathfrak{G}$ ist bestimmt durch ihre Projektion $\mathfrak{G}'$ in der Ebene $\mathfrak{E}$ durch den Punkt S und den Neigungswinkel $\varkappa$. SA sei die gesuchte Gerade. Fällt man von dem beliebigen Punkte P der Geraden $\mathfrak{G}$ auf $\mathfrak{G}'$ und auf SA die Lote PF und PA, so ist SF bekannt. Der Punkt P des Dreiecks PSF liegt auf dem Lote in F auf SF und auf der Geraden SP, deren Richtung ich kenne. Punkt A des Dreiecks PSA (A_1) liegt auf der Geraden SA, deren Richtung ich kenne, weil $\angle PSA$ gegeben ist und auf dem Lote von P auf SA. Punkt A des Dreiecks FPA (A_2) liegt auf dem Lote in F auf FS und auf dem Kreise um P mit PA_1. Punkt A des Dreiecks FSA (A_3) liegt auf dem Kreise um F mit FA_2 und auf dem Kreise um S mit SA_1.

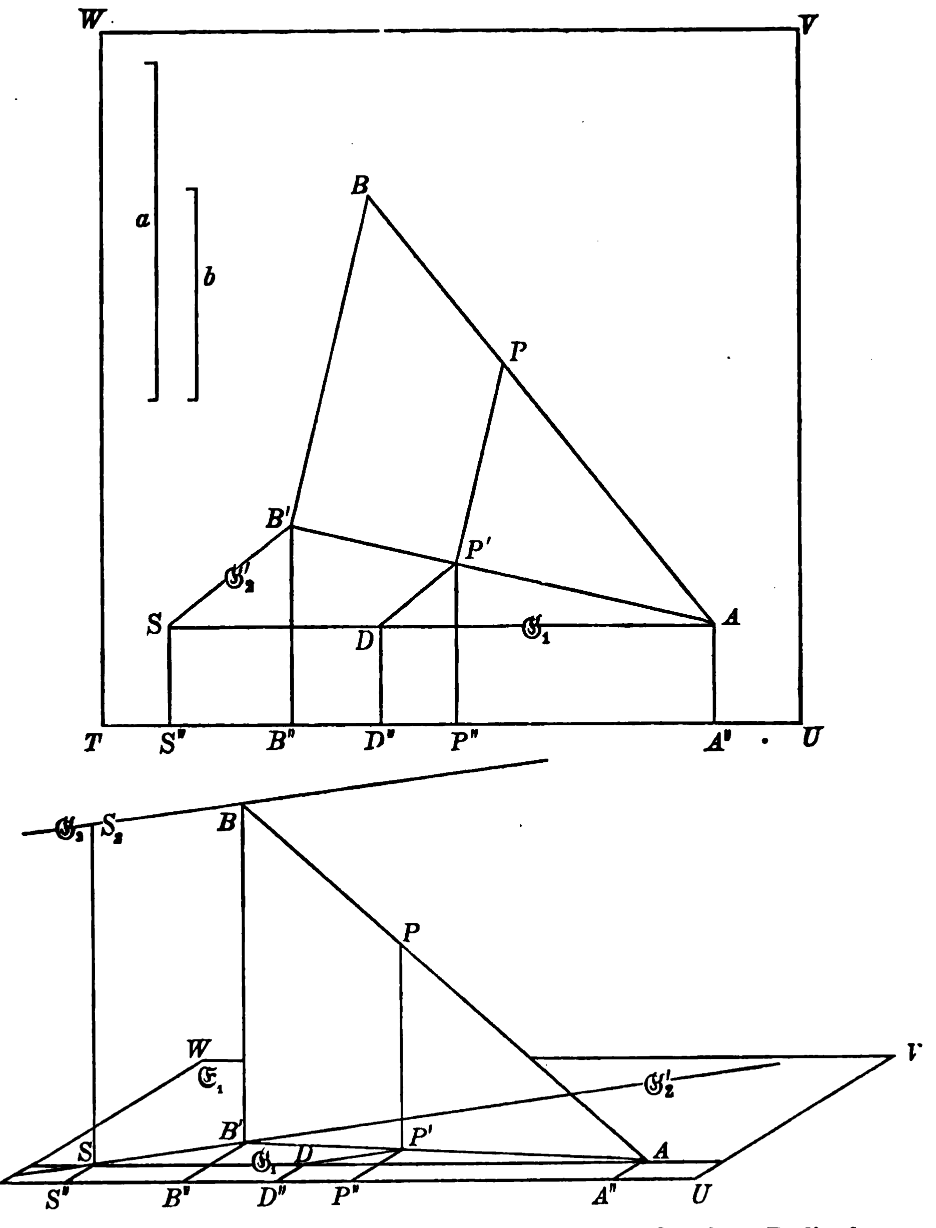
Die Netzfigur gestattet die Herstellung eines körperlichen Modells und einer korrekten perspektivischen Zeichnung.

4. Aufgabe. Durch einen festen Punkt P eine Gerade zu zeichnen, die zwei sich kreuzende Gerade schneidet.

Durch die beiden kreuzenden Geraden $\mathfrak{G}_1$, $\mathfrak{G}_2$ sind zwei parallele Ebenen $\mathfrak{E}_1$ und $\mathfrak{E}_2$ bestimmt, deren erste Zeichenebene sein möge. $\mathfrak{G}_2$ ist durch ihre Projektion $\mathfrak{G}'_2$ in $\mathfrak{E}_1$ und den Abstand a der parallelen Ebenen bestimmt, P ebenfalls durch seine Projektion P' auf $\mathfrak{E}_1$ und seinen Abstand b von $\mathfrak{E}_1$. Schneidet die gesuchte Gerade die gegebenen Geraden $\mathfrak{G}_1$ und $\mathfrak{G}_2$ in A und B, ist B' die Projektion von B in $\mathfrak{E}_1$ und S der Schnittpunkt von $\mathfrak{G}'_2$ und $\mathfrak{G}_1$, so folgt aus ähnlichen Dreiecken: $P'B' : P'A = a - b : b$. Es ist also durch den Punkt P' der Ebene $\mathfrak{E}_1$ zwischen den Schenkeln des Winkels ASB' die Gerade AB' so zu zeichnen, daß $P'A : P'B'$ einem gegebenen Verhältnisse gleich wird. Überträgt man durch die Parallele $P'D$ dieses Verhältnis auf SA, so muß $DS : DA = a - b : b$, also $AS : AD = a : b$ sein. — In der Ebene $\mathfrak{E}_1$ sind die Gerade $\mathfrak{G}_1$ und $\mathfrak{G}'_2$ mit dem Schnittpunkt S und der Punkt P' gegeben. Punkt D liegt auf $\mathfrak{G}_1$ und auf der Parallelen zu $\mathfrak{G}'_2$ durch P'. Punkt A teilt SD außen im Verhältnisse $AS : AD = a : b$. B' liegt auf $\mathfrak{G}'_2$ und auf AP'. Punkt P des Dreiecks ABB' liegt auf dem Lote in P' auf $B'A$ und auf dem Kreise um P' mit b. Punkt B des Dreiecks $BB'A$ liegt auf dem Lote in B' auf $B'A$ und auf AP.

Herstellung der Netzzeichnung. Gegeben die Zeichenebene $TUVW$ oder $\mathfrak{E}_1$. In $\mathfrak{E}_1$ zwei Gerade $\mathfrak{G}_1$ und $\mathfrak{G}'_2$ mit dem Schnittpunkte S und ein Punkt P', außerdem zwei Strecken a und b. $\mathfrak{G}_1$ liege parallel zu TU. Zeichne durch P' zu $\mathfrak{G}'_2$ die Parallele, die $\mathfrak{G}_1$ in D schneidet; teile SD außen im

Verhältnisse $a:b$ im Punkt A; nenne den Schnittpunkt von AP' und $\mathfrak{G}'_2$, B'; errichte in B' und P' auf AB' die Lote und beschreibe um B' mit b den



Kreis, der das zweite Lot in P schneidet; zeichne die Gerade AP, die das erste Lot in B schneidet.

Herstellung der perspektivischen Zeichnung. Fälle von S, D, A, B', P' auf TU die Lote mit den Fußpunkten S'', D'', A'', B'', P''; lege in diesen Punkten von TU nach rechts Winkel von 30° an und trage auf ihren Schenkeln $^1/_3\ SS''$, $^1/_3\ DD''$. . ab bis zu den Punkten S, D, A, B', P'. Errichte in S und B' auf SA die Lote und trage auf ihnen a ab bis zu den Punkten S_2 und B, zeichne S_2B und AB und nenne den Schnittpunkt P von AB mit dem Lote in P' auf SA P.

Die hier gewählte Art der stereometrischen Konstruktion vermeidet den Übelstand, daß die Konstruktion nur in Worten ausgeführt wird; sie gestattet in ungezwungener Weise die Netzzeichnung und im Anschluß an sie die Herstellung eines korrekten Modelles und der perspektivischen Zeichnung, die (neben dem Modell) als Schlußstein der Konstruktionslösung anzusehen ist. Die Netzzeichnung möge man nur als Vorstufe zur perspektivischen Zeichnung ansehen.

Ich halte diese stereometrischen Konstruktionen für sehr wertvoll, da sie das räumliche Anschauungsvermögen außerordentlich stärken.

---

9. Häusliche physikalische Schülerarbeiten in der Obertertia.

Von Oberlehrer Paetz (Charlottenburg).

In England und Amerika ist die innige Verbindung von Schülerübungen mit Demonstrations- und theoretischem Unterricht für alle naturwissenschaftlichen Fächer und für alle Unterrichtsstufen durchgeführt. Mit praktischen und prächtigen Laboratorien ausgestattet, mit Mitteln in reichhaltigster Weise versehen, auf möglichste Weiterbildung der Lehrkräfte bedacht, haben diese Länder hierin Deutschland weit überflügelt. Es wird großer Aufwendungen und Anstrengungen bedürfen, ihnen darin nachzueifern. Schülerübungen wurden bei uns nur vereinzelt angestellt und in der Hauptsache nur mit älteren Schülern. Ich will zu zeigen versuchen, wie Schülerübungen besonders im ersten Physikunterricht, wo das Legen der Anfangsgründe die schwerste Aufgabe für den Physiklehrer ist, äußerst wertvoll sind. Auch die neunte Direktorenversammlung in der Rheinprovinz 1907 hat sich dafür ausgesprochen, Schülerübungen auf der Mittelstufe (OIII und UII) verbindlich zu machen. Der 15. Leitsatz fordert besonders Übungen in OIII: „Schon in der OIII hat der Physikunterricht gelegentlich mit Übungen abzuwechseln.“ In dem neuen Lehrplane für die bayrischen Real- und Oberrealschulen vom 15. Juni 1907 werden Schülerübungen für alle Unterrichtsstufen angeordnet, nicht in der Weise, daß bestimmte Stunden für Schülerversuche angesetzt werden, sondern indem jedem Lehrer Freiheit

gelassen wird, dieselben an der Stelle vorzunehmen, wo sie am besten hinpassen. Die Übungen sollen sich also gewissermaßen an den Unterricht anschmiegen und bilden so für den Lehrer eine höchst wertvolle Freiheit in der Bewegung. Besonders leicht läßt sich dieses methodische Verfahren anwenden, wenn man häusliche physikalische Schülerübungen anstellen läßt.

Die Übungen, die als Aufgaben für die häusliche Bearbeitung gestellt werden, sollen keineswegs einen neuen Unterrichtszweig darstellen, sondern nur eine methodische Erweiterung und Ergänzung des bisherigen Verfahrens, das ich kurz skizzieren will. An bekannte Erscheinungen anknüpfend ruft der Lehrer in fragend-entwickelnder Methode eine Reihe von Vorstellungen wach, die ihn schließlich zu einer zweckmäßigen Anstellung des Versuches gelangen lassen. Das in Frage kommende Stoffgebiet wird dabei gründlich durchgearbeitet, sich dabei bietende produktive Ideenverbindungen der Schüler werden berücksichtigt und wenn nötig als falsch bewiesen. Durch Fragen im verschiedensten Zusammenhange sichert sich der Lehrer die Anteilnahme der Schüler an den besprochenen Vorgängen. Hierbei werden wieder neue Assoziationen ausgelöst, die zu weiteren experimentellen Untersuchungen führen. Bei diesem demonstrativen Unterricht ist die Mitwirkung der Schüler nur eine geringe; denn beim Aufbau und Aufstellen der Apparate, bei Ablesungen und Beobachtungen kommen immer nur einzelne in Frage. Setze ich auch voraus, daß der Schüler bei diesem Verfahren das Experiment gleichsam miterlebt habe, so ist er doch dabei nur angeleitet und veranlaßt worden, aus der Entfernung dem Versuche auf dem Experimentiertische zu folgen. Er selbst ist mit der Natur nicht in Berührung gekommen. Für ihn ist die an seinem Auge vorübergegangene Erscheinung etwas Neues, zu dem er innerlich noch keine rechten Beziehungen hat. Der Vorgang ist für ihn — ich setze nur den Obertertianer voraus — an den Experimentiertisch und an die betreffenden kunstvollen Apparate geknüpft. Trotz aller Anknüpfung an ihm Bekanntes seitens seines Lehrers kann er keine rechte Brücke herstellen zwischen seiner bisherigen Umgebung, zwischen dem, was er bisher beobachtet und erfahren, und dem neu Gebotenen. Die neuen Begriffe sind noch verhältnismäßig leer und ohne Leben. Das in ihm neukonstruierte Bild der Erscheinung besitzt wenig Anknüpfungspunkte an seine bisherige Erfahrung und kann daher nur schwer apperzipiert werden.

Diese Schwierigkeiten sollen häusliche Schülerversuche beseitigen helfen. Indem der Physiklehrer den Schülern bestimmte Aufgaben zur experimentellen häuslichen Untersuchung gibt, veranlaßt er dieselben, selbst an die Natur heranzutreten. Vorausgesetzt ist dabei, daß sie die notwendigen Begriffe dazu bereits im Unterrichte erhalten und verstanden haben.

Sie haben nun bloß die ihnen vertrauten Objekte der häuslichen Umgebung daraufhin zu mustern und zu prüfen, in welcher Weise dieselben zur Anstellung der angeordneten Versuche zur Verwendung kommen könnten. Die ersten Arbeiten haben den Schülern stets Mühe gemacht weniger wegen experimentellen Schwierigkeiten als durch das ungewohnte Verfahren an sich, den vor ihrem geistigen Auge sich klar abspiegelnden und verlaufenden Prozeß mit häuslichen Mitteln ausführen zu sollen. In dem Umstande, daß ihnen die Verknüpfung des in der Schule Gebotenen mit ihrer Umgebung und ihrem Leben seltsam erschien und Schwierigkeiten bereitete, erblickte ich eine Bestätigung meiner Anschauung, daß dieses Verfahren sehr notwendig ist. Erst dadurch, daß die physikalischen Begriffe an häuslichen Gegenständen und Erscheinungen angewendet und erprobt werden, gewinnen sie Leben, realen Inhalt und Umfang. Das Eigenartige des in der Schule gebotenen Vorgangs verliert sich, der Schüler steht auf einem für ihn realen Boden, er hat Fühlung mit der Natur gewonnen. Die neuen Begriffe werden auf breiter gesunder Grundlage aufgebaut, sie haften fest, indem sie an Bekanntes, Erprobtes und Erlebtes ansetzen.

Es ist eine bekannte Erscheinung, daß viele Schüler die Vorgänge und Begriffe des durchgenommenen Unterrichtsstoffes bei der häuslichen Präparation nicht noch einmal durchdenken und für sich selbst klar zu machen suchen, sondern einfach mechanisch einprägen. Häusliche experimentelle Übungen geben dem Lehrer ein methodisch sehr brauchbares Mittel in die Hand, seine Schüler anzuregen — ja oft zu zwingen —, sich die Versuche deutlich vorzustellen, alle notwendigen Einzelheiten und Bedingungen zu bestimmen, um die Messungen und Beobachtungen selbst anstellen zu können. Werden die Schülerversuche ausgeführt in Anlehnung an den Unterricht, um gleichzeitig mehrere Bestimmungen ähnlicher Art auszuführen oder um Eigenschaften verwandter Körper messend festzustellen, so können sie auch zur Festigung und sicheren Einprägung physikalischer Begriffe gute Dienste tun.

Nicht unerwähnt möchte ich eine methodische Verwendung der häuslichen Versuche lassen, die dann und wann zur Anwendung gelangen kann. Eine selbständige Untersuchung eines neuen Problems soll von den Schülern angestellt werden. Dabei muß vor allem das Verständnis für die vorliegende Arbeit entwickelt sein. Auch das Interesse an der neuen Untersuchung muß in hohem Grade entwickelt werden, damit die Schüler mit um so größerer Freude an die Arbeit herangehen, zum ersten Male in ihrem Leben eine physikalische Tatsache selbst zu finden. Die Versuchsanordnungen und Bedingungen sind vollständig klar gestellt, nur die eigentliche schließliche Ausführung derselben wird von den Schülern zu Hause selbst geleistet.

Wenn sie auch hierbei nicht selbst Entdeckerwege gegangen sind, so haben sie doch gewissermaßen selbst eine Eigenschaft gefunden. Sie haben die Natur befragt und wichtige Erkenntnis sich erworben. Daß derartige Probleme und Kenntnisse ein dauerndes Besitztum ihres Wissens bilden, liegt auf der Hand.

Es ist ohne weiteres klar, daß diese Versuche so einfach wie nur irgend möglich auszuführen sind. Je einfacher sie sind, desto leichter können sie von jedem Schüler angestellt werden. Künstliche Apparate würden zu viel Zeitversäumnis bedingen. In Betracht können überhaupt nur solche Versuche kommen, die sich mit den einfachen Hilfsmitteln der häuslichen Umgebung des Schülers anstellen lassen. Der Hauptwert muß eben auf den Vorgang selbst gelegt werden. Das Pensum der Obertertia — Mechanik und Wärmelehre — gestattet häufig häusliche Versuche; doch muß der Lehrer eine sorgfältige Auswahl treffen, da manche Gebiete sich gar nicht dazu eignen. Verwendung können manchmal physikalische Freihandversuche, auch Apparate und Versuche der „Physica pauperum" von Schäffer für diese Übungen finden. In älteren physikalischen Lehrbüchern findet man häufig Anordnungen, die sich bequem wiederholen lassen. Die Anstellung häuslicher Versuche würde sehr erleichtert werden, wenn in den unteren Klassen Handfertigkeitsunterricht erteilt würde unter Berücksichtigung dieser Übungen. Für sehr zweckentsprechend halte ich es auch, wenn für solche häuslichen Arbeiten besondere einfache, aber brauchbare Apparate dem Physiklehrer zur Verfügung stehen. Diese müssen in mehreren Exemplaren vorhanden sein, so daß dieselben mehreren Schülern übergeben werden können, die dann nach Benutzung dieselben weiter geben. Alte Apparate in Schulsammlungen können umgearbeitet werden und ebenfalls in diesem Sinne benutzt werden. Um die Versuche jedem Schüler zu ermöglichen, habe ich gestattet, daß zwei Schüler zu gemeinsamer Arbeit sich zusammen fanden, um ihren gegenseitigen Bestand zu ergänzen.

Häusliche Schülerversuche sind hervorragend geeignet, praktischen Sinn zu entwickeln. Die Schüler werden dadurch gezwungen, sich in der Natur umzusehen, um sich Apparate und Gegenstände für ihre Untersuchungen selbst zusammenzusuchen, teilweise herzustellen und aufzubauen. Die allernächste Umgebung muß kritisch untersucht werden, in welcher Weise die Versuche ausgeführt werden können. Schon diese sorgfältig zu treffende Auswahl ist eine gute Erziehung zu praktischer Betätigung. Der Schüler wird hierbei viel stärker angeregt, als wenn er den in der Schule vorgeführten Experimenten folgt. Häufig findet er die Apparate nicht so zueinander passend, wie er es sich überlegt hat; dann ist er gezwungen, sich tagelang mit der Aufgabe zu beschäftigen, ihre Ausführbarkeit in ver-

schiedener Hinsicht zu überlegen, um doch noch den Versuch mit dem vorhandenen Material zu ermöglichen. Die ersten Arbeiten müssen so erteilt werden, daß jedem Schüler die Ausführung ohne besondere Schwierigkeit gelingt. Erst allmählich wird immer mehr Spielraum zur praktischen Betätigung gelassen. Im Laufe der Zeit wird von jedem Schüler eine gewisse Umsicht und auch Geschicklichkeit in der Handhabung seiner einfachen Apparate erworben. Oft wird man überrascht, auf welche praktischen Einfälle die Schüler gekommen und in welch geschickter Weise sie sich zu helfen gewußt haben. Gleichzeitig erwachsen den Schülern mancherlei Kenntnisse von praktischen Eigenschaften, von Raum- und Größenverhältnissen, die in der Schule und im Leben verwendbar und brauchbar sind. Ein derartiges Verständnis wirklicher Verhältnisse würde einen oft im mathematischen Unterricht hervortretenden Mangel beseitigen helfen. Wer Laboratoriumsübungen mit Schülern oberer Klassen geleitet hat und beobachtet hat, wie unpraktisch sich manche derselben dabei anstellen, wird zugeben, wie wichtig in dieser Beziehung Schülerarbeiten in der OIII werden können. Nicht nur für die Wissenschaft zu bilden, sondern auch in der realen Welt und der umgebenden Natur zu orientieren, ist ein Moment, das die Realanstalten nicht außer Betracht lassen dürfen. Dazu kann nicht früh genug die Möglichkeit gegeben werden. Wir haben an den Schulen wenig Gelegenheit, unsere Schüler zu praktischer Tätigkeit zu erziehen; wir müssen sie befähigen, nicht hilflos den einfachsten Aufgaben des Lebens gegenüber zu stehen. Diese Erkenntnis besitzen die Amerikaner und Engländer bereits, ihre großartig ausgestatteten Räume für Schülerübungen beweisen das zur Genüge. Doch auch bei uns läßt sich durch häusliche Übungen viel erreichen. Ja, man könnte dieselben zum Teil als überlegen den Schülerarbeiten in der Klasse bezeichnen, da der praktischen Betätigung ein weit größerer Spielraum überlassen bleibt, indem die Klassenversuche an vorhandenen mehr oder minder künstlichen Apparaten angestellt werden.

Hand in Hand hiermit geht der Gewinn an unmittelbarer Anschauung, den die Schüler durch diese Übungen erlangen. Ganz von selbst und ohne Mühe prägt sich ihrem Auge die Anordnung der Apparate und der Vorgang selbst ein. In ganz besonderer Weise wird auch die Beobachtungsfähigkeit geweckt. Bei Versuchen, die der Lehrer vor ihren Augen auf dem Experimentiertische ausführt, soll die zu beobachtende Erscheinung deutlich hervortreten und möglichst vielen erkennbar sein. Hierbei nimmt der Schüler passiv ohne irgendwelche Mühe den Vorgang wahr. Ganz anders ist das Verhältnis bei seinen häuslichen Proben. Ohne jegliche Hilfe tritt er an die Natur heran, nur auf sich selbst angewiesen. Oft bieten sich Schwierigkeiten, die die Beobachtung erschweren, manchmal zeigen

sich die erwarteten Erscheinungen infolge unbeachteter Umstände gar nicht. Nicht selten treten die Veränderungen infolge ungünstiger Verhältnisse so wenig hervor, daß die Schüler sie nur mit scharfer Beobachtung wahrnehmen. Bei ihren eigenen Versuchen müssen sie beobachten lernen, in welcher Weise sich ihnen die Erscheinung zeigen wird. Die Schule kann sie nur wenig unterstützen, nur vereinzelt können Schüler zum Beobachten herangezogen werden. Zu Hause muß jeder einzelne mit aller Umsicht seine eigenen Beobachtungen anstellen und auf alle Vorgänge achten. An solchen einfachen Apparaten läßt sich in guter Weise die Fähigkeit zum Beobachten erwecken und fördern. Ist dann der Blick bei diesen schlichten häuslichen Experimenten geübt, so wird sich auch an künstlicheren Apparaten und Problemen Beobachtungsfähigkeit und Verständnis erzielen lassen.

Nicht zu unterschätzen ist der Einfluß dieser Übungen auf die Selbständigkeit der Schüler. Hier bietet sich in der Tat ein Gebiet, das sehr häufig Gelegenheit bietet, die von den mannigfachsten Seiten geäußerte Erziehung zur Selbständigkeit zu fördern. Die meisten Übungen verlangen selbständiges Denken und besonders selbständige Tätigkeit. Die zu überwindenden Schwierigkeiten treiben zur Selbsthilfe und verursachen Entwicklung von Tatkraft. Eigene selbständige Tätigkeit läßt zu einem tieferen Verständnis kommen, auch wird das durch selbständiges Beobachten Erarbeitete und Erworbene zu einem sicheren geistigen Eigentume werden. Für die angestrebte und teilweise bereits erprobte freiere Gestaltung des Unterrichts in der Oberstufe, für die Anregung zu eigenen größeren Arbeiten in selbstgewählten Gebieten würde diese Erziehung zur Selbständigkeit in den mittleren Klassen günstige Vorbedingungen liefern.

Bei diesen häuslichen Schülerversuchen entwickelt sich ein immer wertvoller werdendes geistiges Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Als treibende Kraft und als schließlicher Beurteiler steht der Lehrer hinter allen Versuchen. Von ihm holen sich die Schüler Rat, ihn müssen sie in ihre Gedankengänge und ihre Versuchsanordnung einweihen. Mit Rat und neuer Anregung muß dieser die richtigen Pfade weisen, Verfehltes auseinandersetzen und die Möglichkeit spezieller Versuchsanordnungen überlegen. Ein unsichtbares Band wird gewoben zwischen dem Unterricht und der näheren Umgebung des Schülers. Auch in diese dem Lehrer sonst verschlossene Welt erstreckt sich sein Einfluß, auch hier wird er ein Berater und Helfer. Selbst die einfachsten Versuche sind verknüpft mit den Worten und Gedankengängen des Lehrers, ein Umstand, der selbst die widerstrebensten Schüler dem Lehrer näher bringt. Bei ihren Versuchen lernen die Schüler auch einsehen, mit welchen Schwierigkeiten das Gelingen derselben häufig verknüpft ist. Sie erproben es ja oft selbst, welche

Mühe die Ausführung eines Versuches macht, wie sorgsam jeder Umstand dabei berücksichtigt werden muß, wie man sich bei den Ergebnissen bescheiden muß. Um so mehr lernen sie die Tätigkeit ihres Lehrers würdigen und hochschätzen.

Wenn der Physikunterrricht dauernden Gewinn haben soll, so muß gerade im Anfangsunterricht das Interesse der Schüler gewonnen werden. Gerade das, was im ersten Alter in diesem Fache erworben und erfahren ist, hat dauernden Bestand und hält das Interesse wach für die ganze Schulzeit. Selbständige häusliche Versuche veranlassen zu eingehender Beschäftigung und gewähren den Schülern eine sichere innerliche Vertrautheit mit den Erscheinungen. Teilnahme und Aufmerksamkeit werden durch dieselben in besonderer Weise erregt. Was ein Schüler lange mit sich herumgetragen, was er mit Mühe selbst erworben, daran hängt er, mit dem ist er verwachsen. Talentvollere und geschicktere Schüler stellen sich schwierigere Apparate her, ihre Mitschüler sehen das, finden Interesse daran, lernen den Apparat kennen und lernen auch hierbei wieder. Hat der Schüler bei seinen Versuchen die Beobachtungskunst nach mancherlei Mühe erlernt, so erwacht in ihm die Beobachtungslust und damit auch Interesse und Liebe zum Physikunterricht. Ist nur erst das Interesse für physikalische Vorgänge erweckt, so bleibt auch in Zukunft die Lust zur Weiterbeschäftigung hiermit. In späterer Zeit wird er nicht in dumpfer Gleichgültigkeit den physikalischen Erscheinungen des Lebens gegenüberstehen, sondern stets Interesse daran bewahren und mit besonderer Freude zu seinen ersten Untersuchungen zurückkommen. Wer als Lehrer die Freude und den Eifer für solche häuslichen Versuche beobachtet hat, wird den pädagogischen Nutzen derselben für wertvoll erachten.

---

10. Zwei Pflanzenbeschreibungen.

Von Seminar-Oberlehrer Laukamm (Plauen).

A. Die Schraubenalge (Spirogyra elongata).

Während der warmen Jahreszeit überziehen grüne, wattenartige Flocken die Oberfläche unserer Teiche und Sümpfe. Bei näherer Betrachtung ergibt sich, daß sie aus zahlreichen Fäden bestehen, die von den Botanikern als Algen bezeichnet, von Abergläubischen als Nixenhaare gehalten, von Dichtern aber als Leib des Nickelmanns besungen werden. Die bekannteste unter ihnen ist die auch in Gräben und Tümpeln häufig anzutreffende Schraubenalge. Aufs Trockene gebracht, sinkt ihr Körper kraftlos zusammen; nichts

ist vorhanden, was ihm Halt und Stütze geben könnte. Nur das Wasser vermag ihm Form und Gestalt zu gewähren.

I. Der Selbsterhaltung dienende Einrichtungen.

Wurzeln fehlen der Schraubenalge; infolgedessen treibt sie als Spielball des Windes haltlos auf der Wasseroberfläche dahin. Die zum Leben nötige Nahrung wird ihr in einer Weise zugeführt, die derartige Gebilde als überflüssig erscheinen läßt.

1. Aufnahme der Nährstoffe.

Betrachten wir eine Schraubenalge unter dem Mikroskop, so ergibt sich, daß sie aus zahlreichen zylindrischen Zellen besteht. Jede derselben wird von einer farblosen, durchsichtigen Zellhaut umschlossen, die unter dem Mikroskop als zarte Doppellinie erscheint. Ebenfalls farblos ist die den Wänden anliegende, Urbildestoff oder Protoplasma genannte Schleimmasse. In ihr ruht ein Spiralband, das durch eingelagerte Chlorophyllkörner lebhaft grün erscheint, der ganzen Pflanze aber den Namen Schraubenalge gegeben hat. Weiter nach innen finden wir scheinbar leere, in Wirklichkeit mit wässrigem Zellsaft gefüllte Räume. Durchkreuzt werden dieselben von Plasmabändern, die in ihrem Schnittpunkt den chemisch nahverwandten Zellkern halten.

Das mit Nährstoffen reich durchsetzte, die Pflanze stetig umspülende Wasser dringt tröpfchenweise bis ins Innere der Zellen, deren Häute außerordentlich dünn und durchlässig sind. Die den höherstehenden Blütenpflanzen unentbehrlichen Wurzeln werden dadurch für die Schraubenalge unnötig und fehlen infolgedessen gänzlich.

2. Verarbeitung der Nährstoffe.

Verarbeitet werden die aufgenommenen Stoffe in ähnlicher Weise wie bei den Phanerogamen. Die dem Algeninnern durch atmosphärische Luft zugeführte Kohlensäure wird innerhalb der Blattgrünkörner unter dem Einflusse des Sonnenlichtes in Sauerstoff und Kohlenstoff geschieden. Letzterer vereinigt sich — während Sauerstoff frei wird — mit den Elementen des in der Zelle befindlichen Wassers zu Kohlenhydraten, von denen Zellulose und Stärke die wichtigsten sind. Erstere dient zur Bildung der durchlässigen Zellwände; letztere spielt bei der Protoplasmabildung eine große Rolle.

II. Der Arterhaltung dienende Einrichtungen.

Algen kommen nie vereinzelt vor, sondern bilden ein dichtes Gewirr, das Nixen gesponnen und den Wellen anvertraut haben sollen. Ihre Vermehrung ist eine überaus starke.

1. Die Zellteilung.

Betrachten wir eine Schraubenalge unter dem Mikroskop, so sehen wir, wie in dieser und jener Zelle der Zellkern grobkörnig wird und die Gestalt eines Doppelkegels annimmt. Als Kernplatte lagern sich seine körnigen Teile in der Äquatorgegend, trennen sich aber bald, um den Kernpolen zuzurücken; dort umgeben sie sich mit je einer Haut und bilden so zwei vollständig neue Schwesterkerne. Zwischen ihnen entsteht eine der Mutterzellwandung gleichende Zellhaut. Derartige Zellteilung verlängert den Algenfaden, während seitliche Ausstülpungen kleine Ästchen treiben.

2. Die Zellverschmelzung.

Eine zweite Art der Zellvermehrung ist die Zellverschmelzung oder Konjugation. Um sie zu beobachten, legen wir Teile aneinanderhaftender Algenfäden unter das Mikroskop. Wir sehen, wie sich je zwei dieser Fäden nebeneinandergelegt haben. Von gegenüberliegenden Zellen gehen seitliche Ausstülpungen aus, die immer länger werden, sich schließlich berühren und zu einer Art Brücke werden. Gleichzeitig zieht sich der Inhalt der beteiligten Zellen zusammen und wandert nach Lösung der trennenden Scheidewand von der einen Zelle zur andern. Hier vereinigen sich („Befruchtung“) die beiden Zellinhalte zu einem ellipsoidischen Körper, der sog. Jochspore. Nach Verwesung des Algenfadens wird sie frei, sinkt zu Boden und überdauert dort die kalte Winterszeit. Mit Beginn des nächsten Frühjahrs treibt sie einen Keimschlauch, der schließlich zu einem neuen Algenfaden heranwächst. Da die Jochsporen der Schraubenalge durch Wasser oder Tiere nicht selten weit von ihrem ursprünglichen Standort fortgeführt werden, dienen sie nicht nur zur Vermehrung, sondern auch zur Verbreitung dieser Pflanzenart.

Je mehr Algen in einem Teiche sind, um so vorteilhafter ist es für die darin wohnenden Tiere. Gerade die Wasserpflanzen bilden für viele von ihnen das hauptsächlichste Nahrungsmittel. Dazu kommt, daß den Tieren durch die Algen ein großer Teil zum Atmen benötigten Sauerstoffs zugeführt wird. Setzen wir Schraubenalgen in einem Aquarium dem Sonnenlichte aus, so sehen wir aus ihnen Luftbläschen aufsteigen, die sich im Algengewirr zu großen Blasen vereinigen. Als Luftballons steigen sie zum Wasserspiegel empor. Fängt man sie unter einem Trichter auf, dessen Stiel durch den Kork eines mit Wasser gefüllten Glases geht, so verdrängt sie das Wasser immer mehr und mehr. Ein glimmendes Hölzchen flammt lebhaft auf, ein deutlicher Beweis, daß Sauerstoff darin ist. Indem die Algen das Wasser damit bereichern, machen sie es für die Tierwelt bewohnbar.

B. Die gelbe Wandschüsselflechte (Parmelia parietina).

Auf Felsen und Steinen, auf Baumstämmen und Bretterwänden siedelt sich als laubartige, rundlich gelappte Masse die gelbe Wandschüsselflechte an. Selbst morsche Stakete und altes Gemäuer bleiben nicht unverschont von ihr. Wohin wir auch die Schritte lenken, überall im deutschen Vaterlande tritt uns dieses Pflänzchen in gleicher Farbenpracht entgegen; mögen Forscher bis zu den entlegensten Punkten der Erde vordringen, die Wandschüsselflechte bleibt ihr ständiger Begleiter. Weder ozeanisches, noch kontinentales Klima haben sie zu verändern vermocht; Breitenkreise und Längengrade sind ohne Einfluß auf ihr Äußeres geblieben.

I. Eigenartig ist der Aufbau der Wandschüsselflechte.

Was dieses von Laien nicht selten für Moos gehaltene Allerweltskind in Wirklichkeit ist, lehrt ein Schnitt durch den seiner Luftblasen bei längerem Liegen in Alkohol beraubten Flechtenkörper.

1. Beschreibung der einzelnen Flechtenteile.

Unter dem Mikroskop erblicken wir außen eine dünne Rindenschicht, die der Unterlage farblose Haftfasern zusendet. Über ihr liegt die aus einer Menge locker miteinander verflochtener Fäden bestehende Mittelschicht. Das Innere derselben birgt auf der Lichtseite zahlreiche Kügelchen von lebhaft grüner Färbung. Des Forschers Auge erkennt darin einzellige Algen, in den Fäden dagegen ein zartes Pilzgeflecht.

Flechten bilden mithin nicht eine den Bärlappen und Schachtelhalmen koordinierte Pflanzengruppe, sondern gelten als eine Vereinigung von Pilzen und Algen, als Doppelwesen, deren Pilzfäden auf Algenzellen schmarotzen. Selbstverständlich kommen bei den verschiedenen Flechtenarten allerhand Algensorten vor; eine große Anzahl derselben hat man zu züchten und auf ihre gegenseitige Verwandtschaft zu prüfen vermocht.

2. Bedeutung der einzelnen Flechtenteile.

Dem Mycel des Champignons gleich, durchziehen die zur Wandschüsselflechte gehörigen Pilzfäden ihre Unterlage nach allen Richtungen. Sie geben dadurch dem Ganzen nicht nur Halt und Stütze, sondern dienen gleichzeitig zum Aufsaugen des mit Nährstoffen durchsetzten Wassers. Die Algen dagegen vermögen infolge ihres Chlorophyllgehaltes in der Luft enthaltene Kohlensäure aufzunehmen und zu Kohlenhydraten zu verarbeiten, von denen Stärke und Zellstoff die wichtigsten sind; letzterer spielt bei Bildung der Zellwände, erstere bei Herstellung des Protoplasmas eine wichtige Rolle. Selbstverständlich kommt die von den Algenzellen aufgenommene Nahrung

auch den sie umklammernden Pilzfäden zugute, die ihrerseits die zarten Kügelchen vor schnellem Austrocknen bewahren. Wir haben mithin in den Flechten nicht eine lose Gemeinschaft äußerlich nebeneinander wohnender Pflanzengruppen zu erblicken, sondern eine zu gegenseitigem Nutzen gebildete Ernährungsgenossenschaft (Symbiose).

II. Eigenartig ist die Vermehrung der Wandschüsselflechte.

Flechten sind Allerweltsbürger.

„Wer hat je die Flechten, wer hat die Moose gezählet,
Deren Frühling beginnt, wenn Fröste den Herbst entblättern,
Deren üppiger Wuchs die Scheitel ätherischer Alpen
Da, wo sie Flora verläßt, mit tausend Farben bekleidet?"

Erklärlich wird diese weite Verbreitung der Flechten nicht nur durch ihr wundersames Genossenschaftsleben, sondern vor allem auch durch ihre starke Vermehrungsfähigkeit.

1. Die Wandschüsselflechte vermehrt sich durch Brutkörper.

Von Zeit zu Zeit durchbrechen grüne Algenzellen die Rindenschicht der Schüsselflechte. Von Pilzgewebe umsponnen, liegen sie auf der Oberfläche des Flechtenkörpers. Unter der Lupe als feine Körnchen erkennbar, werden sie vom Winde über weite Strecken verweht. Fallen sie auf geeigneten Boden, so entwickeln sie sich durch stete Teilung zu einem neuen Flechtenkörper. Mit Recht nennen Botaniker diese Staubmasse Brutkörper oder Soredien.

2. Die Wandschüsselflechte vermehrt sich durch Fruchtkörper.

Nicht minder interessant ist eine zweite Art der Vermehrung: Betrachten wir unser Pflänzchen genauer, so finden wir auf seiner Oberfläche eine Menge orangefarbiger Schüsselchen (Name!). Ein mit scharfem Messer geführter Schnitt zeigt unter dem Mikroskop, daß wir es in den Gebilden mit Fruchtkörpern oder Apothecien zu tun haben. Ihrer Außenseite lagert sich eine aus langgestreckten Sporenschläuchen und zahlreichen Zwischenzellen bestehende Fruchtschicht an. Jeder dieser Schläuche enthält bei der Reife acht kugelige Sporen, die durch den Wind leicht verbreitet werden. Fallen sie auf eine Algenzelle, so beginnen sie zu keimen; ihre Hyphen umspinnen das zarte Küchelchen und bilden mit ihm zusammen einen neuen Flechtenkörper. Für sich allein sind die Sporen ebenso wenig imstande Flechten hervorzubringen, wie die den Thallus durchbrechenden Algen.

Daraus ergibt sich die alte Wahrheit, daß unser Pflänzchen nicht ein den Moosen und Farnen ebenbürtiges Wesen, sondern ein aus Algen und Pilzen gebildetes Pflanzenkonsortium ist.

Dieses häufige Vorkommen erhöht den Nutzen der Wandschüsselflechte. Da sie in ihrer Anspruchslosigkeit alle übrigen Pflanzen überflügelt, auf einfachste Weise Nahrung aufnimmt, Hitze und Kälte, Sonnenbrand und Feuchtigkeit in gleichem Maße verträgt, ja selbst nach monatelangem Austrocknen zu neuem Leben erweckt werden kann, bildet sie mit anderen Flechtenarten die ersten Ansiedler auf nackten Felsen.

Mit ihrem laubartigen Körper hält sie vom Winde herbeigewehte Staubkörnchen fest; stirbt sie ab, so wird sie zu Erde, wie jedes andere Geschöpf. Dadurch aber bereitet sie den Boden für eine höhere Vegetation vor und wird zu einem wirksamen Pionier der späteren Kultur. Von der Rinde unserer Obstbäume sollte man sie jedoch entfernen, da sie als Überpflanze schädlichen Insekten geeignete Schlupfwinkel zum Überwintern bietet.

Vermischtes.

1. Schule und Haus.

Im diesjährigen Maihefte der in unserer Zeitschrift schon öfters genannten Chicagoer School Review veröffentlicht Edward J. Goodwin einen bemerkenswerten Vortrag, den er im März vor einer Lehrerversammlung gehalten hat. Wir sehen, daß drüben in Amerika von nachdenkenden und das Ganze des Schulwesens sowie des Staatswesens überschauenden Männern dieselben Fragen erwogen werden wie bei uns. Sie drängen sich eben überall auf als notwendige Konsequenz der sozialen Entwicklung und der daraus sich ergebenden Mißstände, die unaufhaltsam wachsen, wenn man nicht rechtzeitig auf eine wirksame Abhilfe Bedacht nimmt.

Die hier aufgeworfene Frage ist ja keineswegs neu, aber sie hat heutzutage zweifellos einen ernsteren Charakter als jemals und stellt sich unter einen allgemeineren Gesichtspunkt; damit gewinnt denn auch der Beruf des Lehrers, seine unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit, ungemein an Wichtigkeit und Bedeutung. Sein Einfluß auf den Zögling ist groß und soll groß sein, und das steigert seine Verantwortlichkeit gegenüber der Familie und dem Staate, welche beide sich von der Schulerziehung um so größeren Nutzen versprechen können, je mehr sich der Lehrer zur Erfüllung dieser Pflicht bereit und fähig zeigt. Doch hören wir, was Goodwin selbst hierüber sagt: „It should never be forgotten that the educative process depends quite as much upon the teacher's personality and point of view as upon the subjects of study. As the student emerges from the school and takes up the duties of life, he more and more loses his hold upon the

facts of geography, history, language, mathematics, and science which have been taught him with so much solicitude; but the intellectual training which he gets from study, and the ideals of character and conduct, the outlook upon life — its duties and opportunities — which he gets from the teacher, are permanent acquisitions which may contribute more toward his ultimate success and serviceableness than any knowledge he has obtained from his school-books. It is often said that the college student derives more benefit from his college classmates than from his college studies. By a parity of reasoning it may be said that the personal contact of the child with a cultured, broadminded and socially responsive teacher, has greater educative value than that which comes from the knowledge imparted by the school. 'The great object of all education', says ex-Commissioner Harris, 'is to fit the individual to combine with his fellow-men. His intellectual training should enable him to master the arts of intercommunication and give him the conventional view of the world. Each individual must be taught how his fellow-citizens look at things and events, or else he cannot understand their actions nor direct his own to any good purpose.' The teacher obviously cannot impart what he does not possess. If his vision and sympathies are restricted to the walls of his schoolroom his pupils fail to get from him the point of view and the inspiration that will impel them to render efficient service to the family and the community."

Die Kirche, so führt Goodwin weiter aus, hat ihren früheren beherrschenden Einfluß verloren, auch die Familie versagt sich ihrer erziehlichen Aufgabe großenteils, um so mehr erwartet und verlangt man dann von der Schule. Darum gilt es, geeignete Maßregeln zu ergreifen, „by which the school may be better adapted to promote the physical, intellectual and moral vigor of the children." Dahin gehört vor allem eine zweckmäßigere Ausbildung der Lehrer, die von den Universitäten und Kollegs des Landes bereits in die Hand genommen worden ist, aber nicht minder wichtig ist die Aufrechterhaltung freundlicher und fruchtbringender Beziehungen zwischen Schule und Haus. Er empfiehlt in dieser Hinsicht den Schulleitern das größte Entgegenkommen und beschreibt sein eigenes Verfahren wie folgt: „Even the best teachers and principals are more circumspect in their official conduct and more careful in teaching when under the critical eye of intelligent and watchful parents. However conscientious we may be in our management, however strong may be our grasp upon the principles of education and methods of teaching, we must all admit that our vision has been clarified, our sanity developed and our judgment matured both by the suggestive criticisms and by the angry complaints of interested parents. An open-minded principal may often get much needed and valuable information

about his own school if he will give to parents that have a grievance a cordial welcome to his office.

For more than a dozen years I followed the practice of setting apart an hour or more on a specified day of every week for private conferences in my office with parents who might desire to consult me about the school life of their children. As an outcome of these conferences, which increased in number and length from year to year, perplexing cases of discipline were amicably settled, misunderstandings were cleared up, elective studies were adapted to the proposed destination of students, and, best of all, the school thereby obtained a stronger hold upon the community's confidence and co-operation. No other means that I have ever adopted in the administration of a school has been more educative to me or more productive of good results to the school. Not all of these interviews, of course, were harmonious, but even the stormy ones, in which an occasional threat was made or a bribe offered, were instructive if not edifying."

Am Schluß werden dann noch zu dem gleichen Zwecke Ausstellungen von Schülerarbeiten und Elternabende (voluntary associations of parents) empfohlen, mit beiden hat man Versuche gemacht und eine gute Wirkung für die relationship and sympathy between the school and home erzielt, namentlich verspricht sich der Verf. von den letzteren, die in großen Städten immer beliebter werden, einen nachhaltigen Erfolg. Von ähnlichen Versuchen bei uns scheint er nichts zu wissen, insbesondere die Schrift des Direktors Thumser in Wien, die gleich betitelt sich vielfach mit seinen Vorschlägen berührt, nicht zu kennen. (Schule und Haus. Populäre Vorträge, gehalten an den Elternabenden des K. K. Mariahilfer-Gymnasiums. Wien und Leipzig, Deuticke. 1902.)

W. Fries.

---

2. Vom 13. Neuphilologentage in Hannover.

Auf dem 13. Neuphilologentage, der sich in der Pfingstwoche dieses Jahres in Hannover versammelte, wurde, wie zu erwarten war, die Frage der Vorbildung unserer Neusprachler eingehend behandelt. Die Klagen, die Münch über die Mängel der Kandidaten nach der praktischen Seite ihrer Ausbildung erhob, und die er auf die allzugroßen wissenschaftlichen Ansprüche der Professoren zurückführte, kann ich nach den Erfahrungen, die bei der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in Halle gemacht worden sind, nicht bestätigen. Die Ergebnisse sind bei uns im Übersetzen, im Sprechen und Schreiben zum Teil recht befriedigend, im Durchschnitt mindestens genügend.

Die Thesen des Direktor Dörr (Frankfurt a. M.), die von der Versammlung gutgeheißen wurden, gehen meines Erachtens über das Maß des Erreichbaren hinaus, wenigstens in den drei ersten Punkten. Man beachtet bei derartigen Beratungen von Fachmännern zu wenig die zu Recht bestehenden Bestimmungen, die natürlich auf allgemeineren Erwägungen beruhen, und kommt dann leicht zu den umstürzenden Forderungen des Spezialistentums. Diese Thesen lauten: 1. Die Studienzeit des Neuphilologen, für die mindestens acht Semester erforderlich sind, ist wesentlich dem Fachstudium vorbehalten. 2. Im Staatsexamen wird der Kandidat nur in seinen Studienfächern geprüft. 3. Die Anforderungen im Französischen oder Englischen als Nebenfach (zweite oder untere Stufe der Lehrbefähigung) sind, soweit die Beherrschung der modernen Sprache und Literatur in Frage kommt, denen in dem Hauptfache gleichzustellen.

Auch wurde die Verwendung von Phonograph und Grammophon auf den verschiedenen Stufen des neusprachlichen Unterrichts unter dem Beifall der Versammlung vorgeführt.

Die Ergebnisse der ganzen Tagung lassen sich etwa in folgenden vier Punkten zusammenfassen:

1. Die radikale Reform verzichtet darauf, ihre Methode als die allein richtige hinzustellen.

2. Die Vermittler bilden die große Mehrzahl, verkennen aber durchaus nicht die reiche Anregung und bedeutende Förderung, die sie der Reform verdanken.

3. Diese Förderung macht sich auch in den erhöhten Ansprüchen an die Vorbildung des Neuphilologen geltend.

4. Die Universität selbst erkennt immer mehr die Notwendigkeit, ihre Vorlesungen nach den Bedürfnissen der Praxis des künftigen Schulmannes zu regeln.

---

8. Zur Schulreform in Belgien.

Im 91. Heft dieser Zeitschrift (S. 79 ff.) habe ich zuerst die Aufmerksamkeit der Leser auf die Schulreform in Belgien gerichtet, indem ich an die Verhandlungen des Congrès international d'expansion économique mondiale zu Mons anknüpfte und einen Aufsatz von J. Verest besprach, der unter dem Titel „La modernisation de l'enseignement secondaire et le congrès de Mons“ in der Revue des humanités en Belgique (Septembernummer 1906) erschienen war. Dieselbe Zeitschrift bringt in ihrer diesjährigen Juninummer eine Abhandlung von C. Gelders zu derselben Frage: Le maintien de la langue grecque au programme de l'enseignement moyen.

Wir ersehen daraus, daß der Streit um Beibehaltung oder Beseitigung des griechischen Unterrichts auf dem Gymnasium dort noch nicht entschieden

ist. Waren auf jenem Kongreß eifrige Gegner des Griechischen aufgetreten, vor allem der Geschichtsprofessor Kurth, so erschienen in der Folgezeit in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften „des articles destinés à mettre en lumière que le maintien du grec s'impose non moins que celui du latin.“ Gelders skizziert nun kurz die von den Verfassern vorgeführten Gründe, es sind dies hochstehende Geistliche des Landes: Remy im Bulletin bibliographique du Musée Belge (octobre-novembre 1906), Verest an der oben bezeichneten Stelle, Carlier im Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée Belge: „les humanités modernisées“, Castelein in dem Artikel „Les humanités gréco-latines“ aus der Revue générale, Dupont im Musée Belge (janvier 1907) und Creusen im Musée Belge (avril 1907). Der letztgenannte erinnert an das von Cyr. van Overbergh, dem Directeur général de l'enseignement supérieur auf dem Kongress zu Mons aufgestellte Kulturprinzip: „C'est le devoir d'un peuple éclairé de contribuer au progrès scientifique universel, d'assurer son autonomie intellectuelle comme son indépendance politique et surtout de transmettre aux générations suivantes le patrimoine intellectuel reçu des générations disparues, mais augmenté de l'appoint de son propre travail.“ Und er fügt dann hinzu: „Or, pour atteindre ce but, il ne suffit pas que deux ou trois imitateurs assurent cette tâche glorieuse, il faut encore rendre possible l'intelligence de leurs travaux à ce nombre considérable d'hommes dont l'influence est prépondérante sur la direction intellectuelle et morale de la société .... Il faut donc conserver l'enseignement qui seul permettra de conserver intact et de faire fructifier le précieux patrimoine que nous ont transmis nos ancêtres.“

Am Schluß verweist Gelders noch auf die Äußerungen angesehener Schriftsteller, die sich ebenfalls mit dieser wichtigen Frage beschäftigt und in überwiegender Mehrzahl für die Beibehaltung des griechischen Unterrichts erklärt haben. Er sagt: „Mais ce ne sont pas seulement les pédagogues et les professeurs qui s'occupent de ce grave problème du maintien des langues anciennes à la base des humanités classiques.

Les lecteurs de cette Revue ont pu voir dans notre n° du mois de mars l'article que M. Sondervoorst a consacré à un Referendum ouvert par le Samedi, journal littéraire et artistique, publié à Bruxelles sous la direction de M. G. Rency, sur la question du Grec et du Latin.

Cette consultation d'écrivains nationaux de talent qui ont exprimé leur opinion en toute sincérité et sans parti pris, et se sont déclarés en grande majorité partisans de l'étude du grec et du latin, est des plus importante et pèsera d'un grand poids dans la solution qu'il conviendra de donner à cette question si capitale de l'organisation de notre enseignement national.“

W. Fries.

Besprechungen.

1. E. Dürr, Einführung in die Pädagogik. VIII u. 276 S. Leipzig, Quelle & Meyer. Preis geh. 3,80 ℳ, geb. 4,40 ℳ.

Der Verf., Professor der Philosophie an der Universität Bern, dessen „Lehre von der Aufmerksamkeit" im vorigen Hefte angezeigt worden ist, gibt in dem vorliegenden Buche eine Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft von seinem psychologischen Standpunkt aus. Er schreibt für solche, die sich für die pädagogische Forschung interessieren bezw. an ihr sich beteiligen, und setzt eine allgemeine Kenntnis der Grundbegriffe voraus. Ist also das Buch nicht in erster Linie für den Praktiker bestimmt, so wird es diesem doch durch seine übersichtliche und klare Darstellung und durch seine bei aller Vollständigkeit gedrängte Kürze ein willkommenes Hilfsmittel zur Orientierung sein können. Nur wäre zu diesem Zwecke ein genaueres Eingehen auf die bezügliche wissenschaftliche Literatur erwünscht gewesen, weil nicht jeder Leser mit dem Gange der Forschung und den Leistungen ihrer einzelnen Vertreter hinlänglich vertraut sein wird.

Ein Register ist nicht beigegeben, dafür entschädigt ein sehr ausführliches Inhaltsverzeichnis, aus dem ich nur die Hauptpunkte hervorhebe: 1. Wesen und Aufgabe der Pädagogik, 2. Die Methoden der Pädagogik, 3. Pädagogische Wertlehre, 4. Die Psychologie der Erziehung, und zwar A. Allgemeine Übersicht über die psychischen Grundfunktionen, B. Die Lehre von der Sinnlichkeit, C. Die Lehre vom Anschauungsvermögen, D. Die Lehre vom Gedächtnis, E. Die Lehre von der Phantasie, F. Die Lehre von der Aufmerksamkeit, G. Die Lehre vom Verstand, H. Die Lehre vom Gemüt, I. Die Lehre vom Willen.

Um einzelnes zu erwähnen, so befriedigt es zu hören, daß der Verf. mit der Mehrheit seiner Fachgenossen in der experimentellen Methode keinen Ersatz sondern nur eine Ergänzung der Methode der inneren Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung erblickt; eine Zeitlang hat man im ersten Eifer ihren Wert anders eingeschätzt. „Das Experiment ist nichts anderes als ein Mittel zur planmäßigen Herbeiführung der Beobachtungsgegenstände oder zur Erleichterung der Beobachtung... Ohne die richtige Art der Betrachtung würde der bestisolierte, faßlichste Tatbestand unserer Erkenntnis ebenso entzogen bleiben wie die augenfälligste Naturerscheinung einer Schar von Blinden" — so heißt es auf S. 19. Wie wichtig es aber für ein richtiges Verfahren beim Unterricht und der Erziehung ist, sich mit den Ergebnissen der modernen Seelenlehre bekannt zu machen, das wird auf S. 126ff., wo der Verf. von der pädagogischen Bedeutung der Sinnespsychologie handelt, kurz und überzeugend klargelegt. Wer z. B. eine Einsicht in das Wesen und die organische Grundlage wechselnder Stimmungen gewonnen hat, der wird diese Erscheinung bei seinen Zöglingen nicht mehr einfach als Charakterfehler behandeln und aus ungenügender Festigkeit des Willens herleiten.

Überhaupt geben erst derartige Studien den rechten Antrieb zu individueller Behandlung der Zöglinge, die allerdings in öffentlichen Schulen ihre Grenzen hat. Über das Maß des Erreichbaren, das hinter den Forderungen immer zurückbleiben wird, urteilt ganz richtig Münch in seiner „Zukunftspädagogik"[2] S. 360 These 19: „Die Individualität der einzelnen Schüler in dem Maße zu berücksichtigen, wie es von seiten der Familien vielfach verlangt wird, ist innerhalb des Schullebens weder möglich noch mit dem Zweck der öffentlichen Schule und der Erziehung für das

Gemeinschaftsleben wohl verträglich. Aber weiter als bis jetzt üblich kann und sollte die Berücksichtigung individueller Wesensart allerdings gehen. Die alten oberflächlichen Unterscheidungen der Schülertypen genügen durchaus nicht, neuere Psychologie wie auch Humanität und Menschenkenntnis legen weit feinere Unterscheidungen nahe, und es muß z. B. das Unrecht vermieden werden, welches den besonders mit Phantasie und mit künstlerischer Anlage begabten Schülern unter dem Gesichtspunkt rein verstandesmäßiger Bewertung angetan zu werden pflegt."

Auf der 23. Jahresversammlung des Badischen Philologenvereins im Juni dieses Jahres hielt der Universitätsprofessor Cohn einen Vortrag über „Einige Ergebnisse der experimentellen Psychologie" und forderte am Schluß die Lehrer zur Mitwirkung auf diesem Gebiete auf; wohingegen Geheimrat v. Sallwürk vor einer experimentellen Pädagogik warnte: Aufgabe der Pädagogik sei es, die durch Versuche gewonnenen Ergebnisse der Psychologie zu verwerten.

Wie hier so finden sich naturgemäß an vielen Stellen direkte Winke und Weisungen für die Praxis, z. B. gleich im Anfangskapitel die Warnung das Nichtverstehenkönnen unentwickelter Geister einzig und allein darauf zurückzuführen, daß sie gewisse Gedanken nicht nachzudenken vermögen, während vielmehr die Ursache davon vor allem die ist, „daß sie diese Gedanken nicht in Beziehung bringen können zu ihrem sonstigen geistigen Besitz, daß ihnen die Erfahrungen fehlen, die solchen Gedanken erst das rechte Relief geben und daß sie infolgedessen auch im Gemüt anders davon affiziert werden als die zu besserer Einsicht Befähigten".

Halle a. S. **W. Fries.**

---

2. G. Budde, Mehr Freude an der Schule. 88 S. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung, 1908.

Der Verf. entwickelt auch in dieser Schrift, deren Titel gut gewählt ist, manche gesunde Gedanken, die man beherzigen sollte. Ausgehend von der „Schulverdrossenheit" untersucht er die tatsächlichen Zustände unseres höheren Schulwesens, greift die Punkte heraus, die ihm vorzugsweise einer Besserung bedürftig erscheinen, und macht entsprechende Vorschläge. Bei den Lehrern vermißt er psychologisches Verständnis für die Schülerindividualität und möchte Universitäts- und praktische Ausbildungszeit mehr für diese philosophische Seite des Berufes in Anspruch nehmen; damit hat er ganz recht, die Gymnasialseminare könnten die erziehlichen Aufgaben des Lehrers mehr betonen. Dann wird auch der Lehrton angemessener und freundlicher, die Anwendung von Lob und Tadel vernünftiger werden, überhaupt das persönliche Verhältnis von Lehrern und Schülern sich erfreulicher gestalten, während jetzt noch in dieser Hinsicht Unterlassungs- und Tatsünden genug zu verzeichnen sind, mehr als man es für möglich halten sollte.

Das letzte und umfangreichste Kapitel behandelt unter Bezugnahme auf Paulsen und Matthias die aktuelle Frage der „Bewegungsfreiheit" sowohl prinzipiell wie geschichtlich; hier empfiehlt Budde im Gegensatz zu den bisherigen Versuchen ein radikaleres Verfahren, nämlich für die eine Gruppe völlige Befreiung von der Mathematik, für die andere völlige Befreiung von der Grammatik beider alten Sprachen. Es sollen drei Selekten eingerichtet werden: eine philologisch-historische, eine philosophisch-literarische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche, von denen die erste der ersten, die dritte der zweiten Schülergruppe, die zweite beiden Gruppen zugänglich ist. Einen Versuch dieser Art zu machen bietet

Schwierigkeiten, weil er eine Änderung der bestehenden Reifeprüfungsordnung bedingt. Der Plan ist auch an und für sich zu kompliziert, wenn er auch hinter dem Vorschlage Hornemanns, der gar sieben Selekten haben möchte, erheblich zurückbleibt. Budde wird übrigens, wie er mitteilt, an seiner eigenen Anstalt Gelegenheit finden, die Wirkungen der Bewegungsfreiheit zu beobachten, denn seit Ostern dieses Jahres wird damit am Lyzeum I in Hannover ein Versuch gemacht.

Auf den Elberfelder Versuch ist der Verf. ebensowenig eingegangen wie auf die Bewegungsfreiheit, die sich einige Gymnasien des Königreichs Sachsen erbeten haben; vielleicht hätte er auch auf die Schrift von Franz Cramer Bezug nehmen können, in der das Thema ausführlich behandelt wird: Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. Berlin, Weidmann 1907.

Halle a. S. **W. Fries.**

---

3. Verhandlungen der 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel vom 24. bis 27. September 1907. 221 S. Leipzig, Teubner 1908. 6 ℳ.

Soeben erschienen die Verhandlungen unsrer letzten Philologenversammlung, in trefflichster Weise von Dr. G. Ryhiner, Universitätsbibliothekar in Basel, zusammengestellt. Diesem gebührt für seine mühsame Arbeit volle und dankbare Anerkennung in allen interessierten Kreisen. Was aus dem reichen Inhalt uns Schulmänner am meisten anzieht, das sind natürlich die Beratungen der pädagogischen Sektion, die diesmal besonders bedeutsam waren, weil sie einem schon in Hamburg entworfenen, insbesondere von Professor Wendland befürworteten Plan entsprechend Universitätsgelehrte und Schulmänner zu angeregtem Gedankenaustausch vereinigen sollten. Die von F. Klein, P. Wendland, M. Brandl, Ad. Harnack gehaltenen Vorträge sind ja bereits bei Teubner unter dem Titel „Universität und Schule" in Buchform herausgegeben und allgemein bekannt geworden, hier gewinnen wir einen Einblick in die Diskussion, von der wir auch sonst schon hörten, daß sie nicht ergiebig genug gewesen sei. In der Tat überrascht sie durch ihre Kürze, wo doch so wichtige und einschneidende Vorschläge, ich nenne nur die von Harnack über Geschichts- und Religionsunterricht gemachten Vorschläge, zur Beratung standen. Man ist erstaunt, daß so wenige Schulmänner dazu das Wort ergriffen haben. Die Gemeinschaft von Universitätsprofessoren und praktischen Schulmännern kann doch nur dann fruchtbringend sein, wenn jede von beiden Parteien (um mich so auszudrücken) von ihrem Standpunkt aus zur Sache sich äußert und so ein Ausgleich der Ansichten herbeigeführt wird. Vielleicht hat auch in Basel wie so oft schon die Überfülle des dargebotenen Stoffes die Zeit zur freien Aussprache allzusehr beschränkt.

Halle a. S. **W. Fries.**

---

4. Budde, Gerhard, Philosophisches Lesebuch für den französischen Unterricht der Oberstufe. Hannover und Leipzig 1908. Hahnsche Buchhandlung. 229 S. 2,25 ℳ.

5. Budde, Gerhard, Philosophisches Lesebuch für den englischen Unterricht der Oberstufe. Hannover und Leipzig 1908. Hahnsche Buchhandlung. 247 S. 2,25 ℳ.

Den vorliegenden Lesebüchern ist eine gewisse programmatische Bedeutung nicht abzusprechen, und daher erregt ihr Erscheinen unser Interesse in höherem

Maße als das so vieler anderer Neuheiten auf dem Gebiete der Schullektüre. Ihre Tendenz tragen die Bändchen auf der Stirn, denn der bloße Titel und der Name des Herausgebers, dessen Arbeiten zur Theorie und Methodik der fremdsprachlichen Fächer hinreichend bekannt sein dürften, besagen alles. Es gilt in diesem Falle die Hebung des französischen und englischen Unterrichts durch stärkere Betonung der stofflich inhaltlichen Seite der Lektüre. Hervorragend geeignet dazu erscheinen dem Herausgeber philosophische Stoffe. Sie bedeuten ihm den starken Hebel, um mit einem einseitigen Formalismus zu brechen, der seiner Ansicht nach heute den Sprachunterricht beherrscht. Nach dem Vorwort soll ihnen sogar in der Prima der Realanstalten die volle Hälfte der Unterrichtszeit in den betreffenden Fächern gewidmet werden. Das ist durchaus kennzeichnend für Buddes Auffassung von der Bedeutung gerade der philosophischen Lektüre. Seine vielfachen Auslassungen zu demselben Gegenstand lassen darüber keinen Zweifel.

Daß Budde seine Aufgabe praktisch hoch genug gefaßt hat, bestätigt eine eingehendere Prüfung der Lesebücher. Die Auswahl der philosophischen Autoren und der Einzeltexte zeugt von Gründlichkeit und Sachkenntnis. Dabei ist, was die Gesamtanlage der Bändchen betrifft, das Ziel des Herausgebers voll ersichtlich; er will durch typische Textproben die Entwicklung philosophischen Denkens in Frankreich und England während der letzten drei Jahrhunderte zur Anschauung bringen. Die Philosophie des 17. und 18. Jahrhunderts ist mit Recht besonders ausführlich bedacht. Die Hauptvertreter des Rationalismus sowie des Empirismus kommen in umfassender Weise zu Worte. Einerseits eröffnet Descartes, anderseits Hobbes den Reigen; außerdem sind aufgenommen Berkeley und Clarke, Locke, Hume und Condillac und selbstverständlich die Männer der französischen Aufklärung, die den breitesten Raum einnehmen. Andere füllen die Lücken. Daneben findet das 19. Jahrhundert nur mehr pflichtgemäße Berücksichtigung. Lamennais, Cousin und Comte, Mill, Spencer und Buckle sind hier die Vertreter. Den Textauszügen voran gehen jedesmal die Biographien der betreffenden Autoren, die oft sehr ausführlich gehalten sind. Sie bringen auch in Anlehnung an Überweg und andere im Vorwort angegebene Quellen eine mehr oder weniger eingehende Darstellung der einzelnen philosophischen Doktrinen. Die sachlichen Anmerkungen, die als Fußnoten untergebracht sind, bieten wertvolles Material, und der Sachindex am Schlusse der Bändchen ist dankenswert.

Alles in allem wird Buddes Arbeit um die inhaltliche und formale Ausstattung der Lesebücher Anerkennung finden. Hier kleinliche Kritik üben zu wollen, ist um so weniger angebracht, als das Interesse der Fachkreise für die Lesebücher sich nicht so sehr auf dieselben als herausgeberische Leistung, sondern weit mehr auf ihre Zweckbestimmung als Schulbücher richten dürfte. Also über ihre Verwendbarkeit im Unterricht der Oberstufe, für die sie bestimmt sind, ist vor allem zu entscheiden. Unsere Stellungnahme zu dieser Frage aber muß eine voll ablehnende sein. Sind wir auch Freund der philosophischen Lektüre, soweit sie mit der eigentlichen Klassikerlektüre zusammenfällt, sich mehr auf angewandtem Gebiet bewegt und überhaupt in bescheidenen Grenzen hält, so lehnt sich doch unser schul- und fachmännisches Gewissen auf gegen die zugespitzte und anspruchsvolle Form, die ihr durch die philosophischen Lesebücher gegeben wird. Die Lektüre nach ihnen betrieben und in der Ausdehnung, wie der Herausgeber sie voraussetzt, bedeutet nichts anderes als die Philosophie als Fach in der Schule. Das mag den Laien und den Theoretiker bestechen, den praktischen Schulmann muß es zum Widerspruch herausfordern. Bei Zugrundelegung der gebotenen Texte und bei einem gründlichen Unterrichtsverfahren würde es sich um

nichts Geringeres handeln, als um die eingehende, nicht bloß propädeutische Beschäftigung mit den höchsten philosophischen Problemen und den verschiedensten philosophischen Systemen. Zweifellos aber bedeutet dies eine große Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Schule im allgemeinen und eine offenkundige Verkennung der wohlverstandenen Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts nach Ziel und Umfang. Budde hat sich im Übereifer um die Sache der philosophischen Bildung, die er schriftstellerisch so oft vertreten hat, und die an sich eine gute ist, um einen erheblichen Schritt auf dem einmal betretenen Wege zu weit vorgewagt. Daß dies der Fall ist, findet seine weitere Bestätigung dadurch, daß er neben dem philosophischen Lesebuch auch den philosophischen Autor, wie er vielfach eingeführt ist, beibehalten will, und ihn nicht nur für die Privatlektüre, sondern auch noch für die Klassenlektüre empfiehlt.

Das geht zu weit, und wir müßten jedes Augenmaß für die Bedürfnisse des Unterrichts in den betroffenen Fächern und für die einzelnen Faktoren, die dafür in Betracht kommen, verloren haben, wollten wir derartige Bestrebungen gut heißen. Man braucht auch nicht gerade im Unterricht der Oberstufe zu stehen, um insbesondere sofort zu erkennen, daß bei so einseitiger Betonung der philosophischen Lektüre die Erreichung weit wichtigerer Ziele des Fachunterrichts sehr in Frage gestellt ist. Ein Blick in die preußischen Lehrpläne dürfte uns über die ohnehin schon vielseitige Aufgabe des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen belehren und die Praxis über die großen Schwierigkeiten, sie bei einer verhältnismäßig geringen Stundenzahl zu bewältigen. Noch umfassendere und höhere Anforderungen zu stellen im Sinne des Herausgebers der Lesebücher wäre nicht zu verantworten. Oder sollte man es etwa zulassen, daß die Meisterwerke der klassischen Literatur der Franzosen und Engländer, die dem Verständnis der Schüler der Oberstufe offen stehen, zurückgesetzt würden zugunsten rein philosophischer Autoren, die meist über deren geistige Fassungskraft hinausgehen. Ebensowenig wird es wünschenswert erscheinen, daß die beim Studium einer modernen Sprache so notwendig formale Seite, die eigentliche Spracherlernung mit ihren bildenden Voraussetzungen, der Wucht zu hochliegender philosophischer Lektüre erliegt. Das wäre nach unserer festen Überzeugung eine Rückkehr zu glücklich überwundenen Zuständen im neusprachlichen Unterricht und gleichbedeutend mit einer Verzichtleistung auf die besten Errungenschaften, die uns eine eben vollendete Reform auf diesem Gebiete gebracht hat. Die Realanstalten aber, auf deren Hebung die Bemühungen der Gegenreformer angeblich gerichtet sind, würden dann den größten Schaden zu tragen haben. Man hätte ihnen das Rückgrat nicht nur nicht gestärkt, sondern in bedenklicher Weise geschwächt. Eine große Gefahr für sie ist jedenfalls im Verzuge, die nicht geringer ist als die, welche auch von den vielgeschmähten extremen Reformern nach der entgegengesetzten Richtung drohte. Daß Budde sich derselben nicht bewußt ist, erklärt sich daraus, daß er die Bedeutung der besonderen Fachqualität des französischen und englischen Unterrichts für die Gesamtaufgabe der höheren Schule nicht hoch genug einschätzt. Die Forderung der bloßen „Lesefertigkeit“, die er als Hauptziel auch dieses Unterrichts aufstellt, ist ein bezeichnender Ausdruck dafür. Die letztere führt dann wiederum notwendig zu jener exklusiven Wertschätzung der stofflich inhaltlichen Seite der Lektüre, die Budde eigen ist, und die er durch die Herausgabe der philosophischen Lesebücher nicht verleugnet hat.

Oldenburg i. Gr. **H. Neumüller.**

6. **Sozialpädagogik und Neuidealismus.** Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. Von Dr. O. Kästner, Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnenseminar zu Leipzig. Leipzig 1907, Roth & Schunke. Preis: brosch. 3,60 ℳ, geb. 4,50 ℳ.

In allen Erziehungsanstalten, von den Universitäten an bis zur Volksschule herab, finden wir augenblicklich ein fließendes Bild, dem vor allem eine Weltanschauung, ein Kulturideal fehlt. Da es nun aber doch deutlich unterscheidbar zwei Hauptströmungen gibt, den Subjektivismus und den Sozialismus, will der Verfasser des Buches „Sozialpädagogik und Neuidealismus", Dr. O. Kästner, diese zusammenbringen und zwar genauer den Neuidealismus Euckens und die Sozialpädagogik, wie sie Natorp, Bergemann u. a. m. vertreten.

Der erste Hauptteil des Buches stellt die prinzipielle Frage nach der Bewertung des Menschen. Dem Individualismus, dessen geschichtliche Bedeutung von der hellenischen Sophistik über Christus und die Reformation bis auf die klassische Zeit zunächst dargelegt wird, steht jetzt die soziale Wertung des Menschen entgegen: „Der Mensch als Einzelwesen existiert überhaupt nicht, er ist als solches ein bloßes Phantasiegebilde, ein Abstraktionsprodukt, gleich den Atomen der Physik." Aber der Verfasser bestreitet und widerlegt diesen Satz von dem völligen Aufgehen des Menschen in bloße Beziehungen nach außen hin, obwohl er zugesteht, daß zwei gewaltige Mächte, die sozialistische und naturalistische Strömung, in allererster Linie auf den Einzelmenschen eindringen. Er weist hin auf die Existenz bezw. den Durchbruch einer moralischen Welt und die offenkundigen Tatsachen des Geisteslebens. Sie zeigen, daß der Mensch freitätiges, schöpferisches Geisteswesen ist. Zur Verteidigung der Eigenwertigkeit und spezifischen Geistesart des Individuums wird zum Schlusse dieses Abschnittes Schillers Philosophie in die Schranken gerufen.

Dementsprechend muß auch im zweiten Hauptteile die teleologische Frage, die pädagogische Zielsetzung ausfallen: Nicht ein sozialpädagogisches Ziel darf uns vorschweben, die Jugend darf nicht nur im empirischen Sinne kulturtüchtig gemacht werden. Dies würde zu einer ungeheuren Verkehrung, zur Herrschaft des Durchschnitts und der Flachheit führen. Vielmehr: Das Erziehungsziel ist das Geistesleben auf der Grundlage des Neuidealismus, die Pflege der Geistigkeit muß des Lebens eigentlichen Sinn bilden. Dies in uns durchbrechende Geistesleben darf aber keine bloße Stimmung bleiben, es muß tätig auch von uns angeeignet und zur Substanz unseres Daseins werden, die sich gegen die Natur erhält und Werte produziert. Von einem tüchtigen Menschen müssen Werke, innere Wandlungen, immer neues Er- und Anfassen der Aufgabe aus anderen Gesichtspunkten heraus verlangt werden. Faust und Wallenstein weisen hier die richtigen Wege.

Im dritten Hauptteile wird nun die Verwirklichung dieses Geisteslebens geschildert, die organisatorische Frage gestellt. Zuerst, was hat der Staat zur Pflege des Geisteslebens an den Individuen zu tun? Die Volksbildung muß allgemein sein, die Normalschule muß nach Umfang, Zeit und Qualität der Bildung für die Kinder aller Stände möglichst weit hinaufgeführt werden, erst mit dem 14. bis 15. Jahre brauchte die Abzweigung einzutreten. Dann kommt für die einen die Fortbildungsschule, für die andern die gelehrte Schule; diese Schulen sind aber gleichzeitig mit einer Auslese verbunden, so daß schließlich für die höhere Bildung nur die Begabten übrig bleiben. Das Schulgeld fällt natürlich weg. Der jetzige Zustand im Prüfungswesen, Universitätsbetrieb, in der Vorbildung der Oberlehrer und Volksschullehrer

ist zu verwerfen. Die letzteren liegen dem Verfasser besonders am Herzen: Da der Volksschullehrer Kinder sozialer Niederungen unterrichtet, muß er selbst um so mehr mitbringen, selbst reich ausgerüstet sein, um viel geben zu können. Hier bietet das Seminar entschieden nicht genug. Besser kann dieser Zustand erst werden, wenn zu Seminarlehrern die tüchtigsten aller Lehrer genommen werden, vor allem Seminaristen, die später die Universität besucht haben, wenn Bewegungsfreiheit in der Religion, auf naturwissenschaftlichem Gebiete gewährt wird, wenn die polizeilich-kleinkrämerische Bevormundung der Schulaufsicht gefallen ist. Empfohlen werden Volkshochschulen, Volksbildungsabende, Volksbüchereien, Umgestaltung der Zeitungen, die dem Aufbau des Lebens dienen müßten, Stärkung der politisch-sozialen Selbständigkeit einzelner Stände durch den Staat.

Den Schluß des Buches bildet die Aufforderung auch in der Gesellschaft, der Kirche, in Haus und Schule Geistesleben zu pflegen. „Unsere heutige Zeit sehnt sich nach einer jugendfrischen Kultur der Persönlichkeit und der Tat, der Verinnerlichung und aus den innersten Lebenstiefen hervorwirkenden Kraft."

Diese Inhaltsangabe zeigt, daß wir es hier mit einem tiefen, systematisch gedachten und durchgeführten Buche zu tun haben, dessen eindringende Lektüre jeden und insonderheit jeden Lehrer fesseln, zum Nachdenken reizen und fördern muß. Dazu kommt, daß die begeisterte Darstellung geradezu mit fortreißt, daß wir durch des Verfassers scheinbar unwiderstehliche Logik wie mit eisernen Ketten gefesselt und zu großen Ergebnissen geführt werden, die sich leicht und überzeugend einprägen wie Schlagworte. Und wie angenehm berührt dabei die Hochschätzung des Volksschullehrers (S. 145ff.), die Wertung der antiken Schulung auf dem Gymnasium (S. 143), die Verurteilung und Abweisung des Monismus (S. 48ff.) und manches andere!

So wird es dem Beurteiler nicht leicht, trotzdem die Endergebnisse, wie sie im dritten Hauptteile formuliert sind, abzulehnen und zwar mit aller Entschiedenheit. Der Verfasser macht den alten Fehler des Sprunges aus der Welt des Gedankens in die Welt des Seins, die Forderungen sind richtig und unwiderlegbar, aber sie lassen sich nicht in die Wirklichkeit umsetzen: „Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen." Man denke nur einmal mit der theoretisch gewiß richtigen Forderung Ernst gemacht, daß die höhere Bildung ohne Unterschied des Standes nur den Begabten zugänglich wäre — wohin würde unser Handwerk, unser Gewerbe, ja unser Kaufmannsstand geraten, vom Arbeiter ganz zu schweigen, wenn ihren Reihen so gut wie jede Intelligenz entzogen würde? Auch sonst ist das Buch nicht arm an Zerrbildern (z. B. S. 141ff.) und Unklarheiten, die dem Verfasser bei der Fülle des seinem Geiste zuströmenden Stoffes aus der Feder geflossen sind. Von letztern hier eine kleine Auslese: S. 3: „weihraucherfüllte Waldgassen", S. 53: „Er beteiligt sich wie Kanitverstan am Leichenzuge und rechnet vielleicht wie dieser seinen heutigen Geschäftsverdienst aus", S. 60: „Die Gesellschaft verdammt Ischariot, und mancher würde die Silberlinge selbst gern verdienen (s. Moor in Schillers Räubern)", S. 83: „Der Bildungs- und Bücherhaß der Aufklärungszeit", S. 127: „Welt oder Seele, empirische Kultur (Natur) oder Geistesleben, vegetieren oder leben, Segelschiffe oder Dampfschiffe (Heine), den Lebensgehalt sich von draußen zuweisen lassen, oder ihn bei sich selbst erringen von innen her, von der Zugehörigkeit zu einer Geisteswelt her — das ist die ernste und einzige Lebensfrage!" Anderes beruht vielleicht nur auf Druckfehlern, so S. VIII: „das buntscheckige Bereich", S. 143: „keine Anstalten zur Züchtigung philologischen Nachwuchses u. a. m.

So ist das Werk, dessen Lektüre noch einmal dringend empfohlen werden soll, leider mehr geeignet, Widerspruch hervorzurufen, als neue Bahnen zu weisen, es endet in ein Wunschsystem, ähnlich wie die Schulvorschläge de Lagardes, den der Verfasser nicht zu kennen scheint; sonst hätte er ihn wohl erwähnt.

Die Verlagsbuchhandlung möge sich wegen des den Titel verunzierenden Aufdrucks „Recensionsexemplar" das im Literarischen Zentralblatt 1906, Sp. 773, von H. Zimmern Gesagte ad notam nehmen!

Oldenburg i. Gr. Dr. K. Albrecht.

---

7. Unsere religiösen Erzieher. Eine Geschichte des Christentums in Lebensbildern unter Mitwirkung von O. Baumgarten, A. Baur, B. Beß, R. Buddensieg, C. Clemen, O. Clemen, S. M. Deutsch, A. Dorner, P. Grünberg, W. Herrmann, O. Kirn, Th. Kolde, I. Meinhold, A. Meyer, E. Preuschen, K. Sell und K. Wenk, herausgegeben von B. Beß. 1908. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig. 2 Bde. geb. je 4,60 ℳ.

Namhafte Forscher auf dem Gebiete der biblischen Wissenschaft und der Kirchengeschichte haben sich vereinigt, um in Biographien hervorragende Typen christlicher Frömmigkeit darzustellen. Aber nicht nur eine Geschichte des Christentums wird hier in biographischer Form geboten, sondern auch die großen Propheten Israels und auch der, welcher eine einzigartige Stellung einnimmt und von dem alle religiösen Erzieher im Christentum abhängen und zu dem sie alle als ihrem Herrn und Meister aufsehen, Jesus Christus und sein größter Apostel, Paulus, sind in die geschichtliche Reihe hineingestellt. Nicht nur der zeitgeschichtliche Hintergrund und der äußere Lebenslauf der großen Erzieher wird geschildert, sondern die Verfasser haben auch ihr Augenmerk darauf gerichtet, die Entwickelung des Innenlebens dieser großen Männer, ihre Stellung zu Gott, ihre Erfassung und Fortbildung des christlichen Gedankens zu verdeutlichen. Aus der nachapostolischen und mittelalterlichen Kirche werden so Origines und Augustin, Bernhard von Clairvaux, Franz von Assisi, Heinrich Seuse, Wiklif und Huß dargestellt. Daß ein so eigenartiger Typus der mittelalterlichen Frömmigkeit, wie er uns in der Mystik entgegentritt, in dem vorliegenden Buche nicht fehlen durfte, ist selbstverständlich, aber es war doch ein glücklicher Griff, daß O. Clemen, der gründliche Kenner der Reformationszeit und der verdienstvolle Herausgeber der Flugschriften aus den ersten Jahren der Reformation, gerade Heinrich Seuse als Vertreter der mittelalterlichen Mystik wählte, durfte er doch bei der Darstellung des Lebens dieses Mannes auf der neuesten, vorzüglichen Seuse-Ausgabe von Karl Bihlmeyer fußen, die auch dem deutschen Sprachforscher so viel Ausbeute bietet. Gewiß berührt uns in dem Lebensbilde Seuses mit seiner asketischen Frömmigkeit, seinem selbstgewählten Leiden vieles fremdartig, aber abgesehen davon, daß diese, für einen bestimmten Typus der mittelalterlichen Frömmigkeit besonders charakteristischen Züge einseitig, aber dafür auch mit besonders wirksamer Energie uns im Lebensbilde Seuses entgegentreten, enthalten seine Schriften vieles, das gerade für das religiöse Innenleben des modernen Menschen wertvoll und bedeutungsvoll sein kann. In dem schönen Aufsatze von Kolde über Martin Luther tritt vom Jahre 1520 an das Biographische mit Recht als allgemein bekannt zurück hinter den Ausführungen über das, was Luther der Christenheit an neuen religiösen Gedanken erworben hat; es werden besonders die neuen Richtlinien für Leben, Sitte und den Verkehr des Christen mit Gott, die Luther gewiesen hat,

angegeben. Manches schöne, weniger bekannte Lutherwort wird dabei dem Leser mitgeteilt. Dagegen werden die beiden Häupter der reformierten Kirche, Zwingli und Calvin, auch dem äußeren Lebensgange nach ausführlich geschildert, besonders weiß B. Beß ein fesselndes Lebensbild des geistesmächtigen, aber schroffen und unliebenswürdigen Calvin zu entwerfen. Auf Grund seiner eingehenden Studien zerstört zwar P. Grünberg das Bild Ph. Jak. Speners als eines „protestantischen Heiligen“, wird ihm aber doch als einem der „edelsten, besten, frommsten und auch verdientesten Männer unseres Volkes gerecht, wenn auch die Bedeutung der von ihm inaugurierten Bewegung für das deutsche Geistesleben, die Kultur, Sitte und Literatur des achtzehnten Jahrhunderts nicht gewürdigt wird. Dies geschieht in wenigen, aber treffenden Worten in der Abhandlung von Karl Sell über Goethe und Schiller, der ein vortreffliches Bild von der Humanitätsreligion unserer Klassiker entwirft und so von einer Seite aus, die sonst nicht im Vordergrund der Betrachtung zu stehen pflegt, in das tiefere Verständnis der Geisteswelt unserer großen Dichter einführt. Was hier ausgeführt wird, macht aber das Studium des selbständigen Werkes von Karl Sell, die Religion unserer Klassiker, wo auch die Religion Lessings und Herders eingehend gewürdigt wird, nicht überflüssig. Den Entwickelungsgang und die vielseitige Tätigkeit Schleiermachers schildert O. Kirn. Besonders beachtenswert scheint mir zu sein, was in diesem Aufsatze über Schleiermachers Stellung zur romantischen Schule gesagt wird und die feinsinnige Analyse der Reden „über die Religion“. Die so individuell ausgeprägte Art der Bismarckischen Frömmigkeit stellt in interessanter Weise, zum Teil den Spuren Meineckes folgend, O. Baumgarten dar. Ob er dabei der Frömmigkeit des Puttkamerschen Hauses ganz gerecht wird, wenn er von dem quietistisch-gefühligen, sauertöpfigen und engen Pietismus desselben spricht? (II, S. 248). Endlich handelt anziehend über das Wesen der Religion der dargestellten „Erzieher“ W. Herrmann.

Auch der charakteristische, sich nirgends unangenehm vordrängende, sondern den einzelnen Aufsätzen geschickt angepaßte Buchschmuck von Bruno Héroux sei zum Schluß hervorgehoben.

Gewiß entspricht das Werk in jeder Beziehung dem ständig wachsenden Wunsche weiter Kreise nach gediegener religiös-erbaulicher Literatur; möchten sich unter den Lesern des Buches auch recht viele Lehrer höherer Schulen befinden! Der Religionslehrer insbesondere wird sich diesem Buche gegenüber wieder darüber recht klar werden, wie wichtig für den kirchengeschichtlichen und auch den biblischen Unterricht das Moment des Persönlichen ist und in diesen Disziplinen, soweit es nur angeht, der biographischen Methode Rechnung tragen.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

8. Aus der deutschen Literatur. Dichtungen in Poesie und Prosa, ausgewählt für Schule und Haus. Mit Unterstützung namhafter Schulmänner aus den Quellen zusammengestellt von Johannes Meyer. Dritter Band. Die Vorklassiker. Berlin 1907, Gerdes & Hödel, geb. 6,60 ℳ.

Einführung in die deutsche Literatur. Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. Mit Unterstützung namhafter Schulmänner unter Benutzung des gleichnamigen Werkes von Lüben und Nacke herausgegeben von Johannes Meyer. Zugleich eine Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Dritter Band. Die Vorklassiker. Berlin 1907, Gerdes & Hödel, geb. 9 ℳ.

Auch die vorliegenden beiden Teile des dritten Bandes des Meyerschen Werkes halten, was die vorhergehenden Bände versprochen haben. Der erste Teil enthält die Quellen: Auswahl aus Klopstocks Oden, dem Messias, den Dichtungen des Göttinger Dichterbundes, aus Wielands Oberon, dessen Geschichte der Abderiten, aus Lessings Liedern und Oden, Sinngedichten, Fabeln, der Abhandlung Lessings über die Fabel, dessen Briefen, die neueste Literatur betreffend, aus dem Laokoon, der hamburgischen Dramaturgie, den Briefen antiquarischen Inhalts, seinen Streitschriften gegen Goeze und endlich aus seinen Briefen. Auch das Volkslied am Ende des 18. Jahrhunderts kommt zu seinem Rechte. Jede Auswahl ist subjektiv, aber im wesentlichen wird man der hier getroffenen zustimmen müssen als einer solchen, die in jeder Weise den Anforderungen des Unterrichts Rechnung trägt; nur das eine bedauert Ref., daß nicht wenigstens Stück I—IV aus dem Laokoon berücksichtigt wird. Die bei Meyer gebotene Auswahl beginnt erst bei Kapitel 16.

Der zweite Teil enthält die Erläuterungen zu den ausgewählten Quellenstücken. Wiederum sind durchweg in überaus geschickter Weise die reichen Resultate der wissenschaftlichen Arbeit auf diesem Gebiete für die Schule fruchtbar gemacht, und so enthält auch diese Abteilung wieder eine Fundgrube von wertvollem Stoff und Anregungen zu ersprießlicher Behandlung der betreffenden Literaturwerke. Auch Lessings Dramen, Minna v. Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der Weise, werden eingehend besprochen.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

9. P. Siebert, Kirchengeschichte und Bibelkunde. Für die oberen Klassen aller höheren Schulen. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1907. 2 ℳ.

Ref. ist mit dem Verf. ganz darin einverstanden, daß ein Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten nichts weiter zu enthalten braucht als eine Kirchengeschichte, wobei, etwa im Anhang, die altkirchlichen Symbole und der erste Teil der Confessio Augustana geboten werden, und eine kurzgefaßte Bibelkunde. Auch die Art, wie diese beiden Lehrgegenstände von dem Verf. in dem vorliegenden Hilfsbuche behandelt sind, kann Ref. durchweg nur billigen und loben. Der erste Teil, die Kirchengeschichte, zeichnet sich durch Zuverlässigkeit der Angaben aus, die Auswahl und Gliederung des Stoffes wie seine Darstellung verrät den erfahrenen Lehrer. Ob nicht aber manches von dem, was S. 29—37 geboten wird, ruhig dem Geschichtsunterricht überlassen bleiben könnte? Eigentümlich ist dem Hilfsbuche die sehr geschickte Bezugnahme auf Erzeugnisse der deutschen Literatur, die im Bereiche der Lektüre der Oberklassen liegen; es dient so sehr glücklich einer richtigen Konzentration des Unterrichts. Vielleicht hätte zu S. 87 auf die wertvolle Novelle Conrad Ferdinand Meyers „Das Amulett“ hingewiesen werden können, in der eine großartige Schilderung der Bartholomäusnacht sich findet. Auch der fünften unter den Züricher Novellen von Gottfried Keller, „Ursula“, hätte vielleicht zu S. 72 Erwähnung getan werden können.

An der mit Recht ganz kurz gefaßten „Bibelkunde“, die im zweiten Teile geboten wird, ist besonders lobend hervorzuheben, daß, ohne daß der Kritik zu viel Raum gelassen wird, nur die gesicherten Ergebnisse der Einleitungswissenschaften für die biblischen Bücher zugrunde gelegt werden, und daß ein Abschnitt über die Geschichte des jüdischen Volkes eingefügt ist, der auch eine zusammenhängende Darstellung der inneren Zustände des Judentums gibt, soweit diese zum Verständnis der neutestamentlichen Schriften notwendig sind.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

10. **Christlieb-Fauths Handbuch der evangelischen Religionslehre.** Zum Gebrauch an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen völlig umgearbeitet von Rudolf Peters, Professor am Königl. Hohenzollern-Gymnasium zu Düsseldorf. Drittes Heft: Die Kirchengeschichte. Vierte Auflage. Leipzig und Wien, Freytag-Tempsky. 1907. Peis geb. 1,60 ℳ.

In dieser Neubearbeitung der Christlieb-Fauthschen Kirchengeschichte ist besonders der Abschnitt über die Entwicklung der protestantischen Kirche bis zur Gegenwart neu und entschieden besser gestaltet, als er früher war. Mit Recht hat der neue Herausgeber besondere Sorgfalt verwendet auf die Darstellung des Zeitalters der Aufklärung und so einen beachtenswerten Beitrag geliefert zu der Lösung der schwierigen Frage, wie diese wichtige Epoche am besten im Religionsunterricht zu behandeln ist. Dagegen scheint es dem Ref. nicht im wahren Interesse des Religionsunterrichts zu sein, wenn der arianische Streit so ausführlich besprochen wird, wie das jetzt von dem neuen Herausgeber geschieht, er räumt ihm mehr als vier Seiten ein.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

11. **Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts** von Fr. Seiler. II. Von der Einführung des Christentums bis zum Beginn der neueren Zeit. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1907. Preis 3,80 ℳ.

Sicherlich ist das Seilersche Buch ganz besonders dazu geeignet, gründlich und in wissenschaftlicher Weise über das deutsche Lehnwort zu orientieren. Die zweite Auflage ist vielfach umgearbeitet und verbessert, die neuere Literatur gewissenhaft benutzt. Daß auch jetzt wieder Verf. mit Geschmack und gewichtigen Gründen sich gegen das leidige Bestreben wendet, durch künstliche, undeutsche Zusammensetzungen eingebürgerte Lehnwörter zu ersetzen, kann man doch wohl nur billigen. Übrigens sehr klärend in der Frage des Fremdwortes in der deutschen Sprache scheint mir das zu sein, was Fr. Kluge, der feinsinnige Kenner der deutschen Sprache, in seinem Büchlein „Unser Deutsch" in dem zweiten Aufsatze „Sprachreinheit und Sprachreinigung, geschichtlich betrachtet" ausführt.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

12. **Deutsches Lesebuch für höhere Schulen von Hellwig-Hirt-Zernial.** Sechster Teil: Prosalesebuch für Obersekunda. Herausgegeben von Professor Dr. H. Spieß, Direktor des Städt. Gymnasiums zu Danzig. Zweite umgearbeitete Auflage. — Siebenter Teil: Prosalesebuch für Prima. Herausgegeben von Professor Dr. H. Spieß, Direktor des Städt. Gymnasiums zu Danzig. Zweite umgearbeitete Auflage. L. Ehlermann, Dresden 1907.

Die beiden vorliegenden Teile des Deutschen Lesebuches von Hellwig-Hirt-Zernial sind in zweiter Auflage von dem Verf. Prof. Dr. Spieß einer ziemlich eingreifenden Umarbeitung unterzogen. Mit großem pädagogischen Geschick ist die neue Auswahl getroffen. Das Lesebuch für Obersekunda will besonders durch sehr geschickt ausgewählte Aufsätze der Vertiefung und Erweiterung des im altsprachlichen und geschichtlichen Unterricht Erlernten dienen; dabei kommen übrigens die unmittelbaren, nächstliegenden Zwecke des deutschen Unterrichts durchaus nicht zu kurz. Der Verf. äußert die Hoffnung in der Einleitung, daß durch diese weitgehendere Berücksichtigung der Aufsätze aus dem klassischen Altertum der Wert dieses Teiles

des Lesebuches auch für Realanstalten nicht beeinträchtigt werde. Auch Ref. meint, daß gerade ein deutsches Lesebuch für Realanstalten vor andern die Pflicht hat, den Schüler in den Geist des klassischen Altertums einzuführen und die Verbindung mit dem klassischen Altertum aufrecht zu halten.

In das Lesebuch für Prima hat der Verf. besonders solche Aufsätze aufgenommen, die es ermöglichen, die Beziehungen, die zwischen dem deutschen Unterricht und den sogenannten ethischen Unterrichtsfächern bestehen, zu pflegen. Auch darauf ist Bedacht genommen, verschiedene Stilarten und Stilformen zur Darstellung zu bringen. Daß Verf. in beiden Teilen des Lesebuches keine Aufsätze bietet, deren Besprechung naturwissenschaftliche Spezialkenntnisse voraussetzt, kann Ref. nur billigen.

Der schöne Aufsatz von W. Wundt: Die kritische Methode, erläutert an Lessings Laokoon, hat, soweit ich sehe, Spieß zuerst in die deutschen Lesebücher für Prima eingeführt. Auch die feinsinnige Inhaltsangabe des Kleistschen Stückes „Der Prinz von Homburg" von Fr. Hebbel in dem Teil für Obersekunda findet man sonst selten in den deutschen Lesebüchern. Ebenso scheinen die „Aufsätze philosophischen Inhalts" in dem siebenten Teile des Lesebuches Ref. sehr geeignet, dem jugendlichen Geist eine Vorübung im philosophischen Denken zu gewähren.

Leider sind in dem Aufsatz von Ed. Zeller „Über das Wesen der Religion" S. 34 die Zeilen 13 und 14 von unten verdruckt. Der Satz muß heißen: Bestände die Religion ihrem Wesen nach in einem Wissen, so müßte auch die religiöse Vollkommenheit der einzelnen mit der ihres Wissens gleichen Schritt halten usw.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

13. Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien, herausgegeben von H. Steuding. Siebente Abteilung für Obersekunda, bearbeitet von Prof. Dr. Th. Matthias, Rektor des Realgymnasiums zu Plauen. — Achte Abteilung für Prima, bearbeitet für Unterprima von Prof. Dr. P. Vogel, Rektor des Königin Carola-Gymnasiums zu Leipzig; für Oberprima von Prof. Dr. H. Steuding, Rektor des Königl. Gymnasiums zu Schneeberg i. Erzgeb. Leipzig 1907, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. Preis 2,80 ℳ und 4 ℳ.

Der siebente Teil des vorliegenden Lesebuches, für Obersekunda bestimmt, bietet zunächst Prosastücke aus Geisteswelt, Völker- und Kulturgeschichte und aus Erd- und Naturkunde. Diese Prosastücke haben den Vorzug der Neuheit, sie finden sich, soweit Ref. sieht, fast durchweg nicht in andern Lesebüchern; auch ihre Kürze empfiehlt sie für diese Stufe. Etwas stiefmütterlich ist bei der Auswahl das klassische Altertum behandelt, obwohl doch Lehrgegenstand der Obersekunda im Geschichtsunterricht die griechische und römische Geschichte ist. Der zweite Teil bietet Poesie aus althochdeutscher und mittelhochdeutscher Zeit und dient in sehr geschickter Weise, auch mit dem grammatischen Anhange, der Lehraufgabe des deutschen Unterrichts dieser Klasse, den Schüler in die alt- und mittelhochdeutsche Literatur und Sprache einzuführen.

Der achte Teil, für Prima bestimmt, will nur Lehrstoff zur Literaturgeschichte bieten, nicht außerdem beliebige Musterstücke deutscher Prosa, da nach der Ansicht der Herausgeber solche durchzunehmen keine Zeit im deutschen Unterricht der Prima da sei. Jedoch wird dieser Grundsatz nicht ganz festgehalten, da im Anhang Lesestücke geographisch-naturwissenschaftlichen Inhalts geboten werden. Recht zweck-

entsprechend scheint es dem Ref. zu sein, daß auch einmal bei Hamanns Bedeutung für Herder und Goethe ein Abschnitt aus dessen „Sokratischen Denkwürdigkeiten" geboten wird, auch die Dichter der neuesten Zeit finden reiche Berücksichtigung.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

14. Dr. Bernhard Schulz' Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nach Maßgabe der Lehrpläne für die preußischen höheren Schulen vom Jahre 1901, fortgeführt von Prof. Dr. Schmitz-Mancy in Krefeld, Prof. Köster in M.-Gladbach und Oberlehrer Dr. Weyel in Krefeld. Dritter Band: Obersekunda. Paderborn, Druck und Verlag von Ferd. Schöningh. 1907.

In diesem Lesebuche ist der größte Platz den Proben aus der Literatur des Mittelalters eingeräumt, wie ja dieser Lehrstoff der wesentlichste auf dieser Stufe ist; es wird in sehr sachgemäßer Weise in dieser Beziehung alles geboten, auch in Beziehung auf Grammatik und Lexikon, was der Unterricht bedarf. Aber auch die gebotenen Prosastücke sind recht glücklich der Altersstufe der Klasse angepaßt, auch ist bei ihrer Auswahl dem Gedanken der Konzentration des deutschen und geschichtlich-geographischen Unterrichts geschickt Rechnung getragen.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

15. Der Betrieb des Zeichenunterrichts (Zeichenmaterialien, Lehrmittel, Anlage und Einrichtung der Zeichensäle). Ein Handbuch für Zeichenlehrer, Schulbehörden und zum Selbstunterricht. Herausgegeben von Otto Hasslinger, Professor, und Emil Bender, Zeichenlehrer. Verlag von Teubner, Leipzig und Berlin. Preis 8 ℳ.

Diese Veröffentlichung soll ein Ratgeber sein in allen technischen Fragen des Zeichenunterrichts. Da die Behandlung des Anfangsunterrichts im Zeichnen an sämtlichen öffentlichen Bildungsanstalten im wesentlichen dieselbe sein muß, hat diese Arbeit nicht nur Bedeutung für Gymnasien, Oberrealschulen usw., sondern auch für die niederen Schulen, bis herab zur einklassigen Volksschule. Dem technischen Charakter des Buches entsprechend ist von einer Verteilung des Lehrstoffes auf einzelne Klassen abgesehen und nur eine Einteilung des gesamten Zeichenunterrichts in drei Stufen angenommen worden. Zur Behandlung kommen: Anlage und Einrichtung des Zeichensaales. — Die Zeichenmaterialien. — Die Haltung des Schülers beim Zeichnen. — Visieren. — Aufzeichnen der Form. — Anlage der Farbe. — Korrektur. — Gedächtniszeichnen. — Zeichnen auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe. — Landschaftszeichnen. — Ornamentzeichnen.

Die Verfasser stehen auf dem Boden des „modernen" Zeichenunterrichts. Sie fassen Zeichnen auf als einen Unterricht im Sehen, der unter ständiger Wahrung des künstlerischen Gesichtspunktes nach einem wohl überlegten Lehrgange zu erteilen ist. Die Steigerung der Aufgaben soll ganz besonders auch in einer größeren künstlerischen Vertiefung liegen. Als Lehrstoff sollen nur wirkliche Natur- und Kunstformen in Betracht kommen. Die Aufgaben sollen nicht über Verständnis und Können der Schüler hinausgehen. Betont wird auch die Farbe. Sie soll auf allen Stufen Anwendung finden. Auch Unterweisungen theoretischer Art sollen nicht fehlen.

Man wird vorliegendem Werke Anerkennung wohl kaum versagen, auch nicht, wenn man sich dieses oder jenes etwas anders wünschte, ja nicht einmal, wenn man dem Zeichenfach gegenüber einen geradezu entgegengesetzten Standpunkt einnehmen

sollte. Begründet liegt das darin, daß es sich hier vor allem um das Technische beim Zeichnen handelt, dann aber auch darin, daß die Verfasser nur vorschlagen, was sie selbst erprobt haben, was sich im Unterricht wirklich bewährt hat. — Dem inneren Werte des Buches entspricht auch seine äußere Ausstattung. Leider steht zu befürchten, daß der hierdurch bedingte Preis manchen bestimmen wird, von einem Ankauf abzusehen. **A. Lehmann.**

---

16. Der moderne Zeichenunterricht. Ein Leitfaden für den gesamten Zeichenunterricht. Von Adalbert Micholitsch. II. Band. Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn. Wien 1907. Preis 3,50 *M.*

Von allen Unterrichtsfächern hat Zeichnen sicher mit die meisten Lehrbücher, Leitfäden usw. aufzuweisen. Die bei weitem größte Anzahl dieser literarischen Erzeugnisse beschäftigt sich jedoch nur mit dem im engeren Sinne elementaren Zeichenunterricht, also mit dem Zeichnen auf der Unter-, höchstens noch mit dem auf der Mittelstufe. Für die Oberstufe, für das Zeichnen in Obersekunda, Unter- und Oberprima unserer höheren Unterrichtsanstalten sind Lehranweisungen seltener. Es kommt das daher, daß sich die Ansichten gerade über diesen Teil des Zeichenunterrichts noch nicht hinreichend geklärt haben. Vorliegende Arbeit erbietet sich nun zum Führer für das Zeichnen in den oberen Klassen unserer allgemeinen Bildungsanstalten. In sechs größeren Abschnitten behandelt es: Das Zeichnen und Malen nach Naturobjekten. — Das Zeichnen des menschlichen Kopfes. — Das Studium des Faltenwurfs. — Das Skizzieren nach Landschaften. Farbenstudien. — Das Momentskizzieren und das Gedächtniszeichnen. — Das Entwerfen von Ornamenten. Über den Bau der Pflanzenoramente.

Wir haben es hier mit einem durchaus beachtenswerten Werke zu tun. Was darin vorgeschlagen wird, trifft meist das Richtige, gleichviel, worauf sich dasselbe bezieht, ob auf die Technik bei den zeichnerischen Ausführungen, ob auf den Unterrichtsstoff oder auf die unterrichtliche Behandlung. Wie schon angedeutet wurde, können wir nicht alles so ohne weiteres gutheißen. So wird z. B., um nur eins herauszugreifen, für die Oberstufe Einzelunterricht vorausgesetzt. Diese Forderung ist entschieden zurückzuweisen, denn sie verlangt für Zeichnen eine durch nichts begründete Sonderstellung. Unter Umständen wird man wohl dem einzelnen Schüler einmal eine besondere Aufgabe stellen können, als Regel ist eine solche Bestimmung für allgemeine Bildungsanstalten jedoch nicht zulässig. Nun sollen aber die gemachten Vorschläge für uns in Deutschland zunächst auch gar nicht gelten, sie setzen vielmehr die für Zeichnen viel günstigeren Verhältnisse in Österreich voraus. Interessant und wertvoll zugleich muß es namentlich für uns sein, die Unterrichtsresultate im Zeichnen beider Länder miteinander zu vergleichen. Auf diese Weise läßt sich am ehesten feststellen, nach welcher Richtung hin event. auch bei uns für Zeichnen mehr getan werden muß. **A. Lehmann.**

---

17. K. A. Henniger: Lehrbuch der Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Elemente der Geologie. 3. Auflage. Verlag Fr. Grub 1907.

Das bereits in der 3. Auflage erschienene Lehrbuch ist „aus einer langjährigen und umfassenden Unterrichtstätigkeit“ hervorgegangen und durch wissenschaftliche Gründlichkeit und treffliche Anordnung des überaus reichlichen Stoffes vor sehr vielen

anderen Lehrbüchern ausgezeichnet. Auch die übersichtliche, klare Darstellung und die Berücksichtigung der chemischen Technologie sind lobend hervorzuheben. Vielleicht wären doch wegen ihrer großen Bedeutung einige Kapitel, z. B. die Färberei, Gerberei, graphische Industrie wenigstens in aller Kürze, die Zuckerindustrie und Papierfabrikation ausführlicher zu behandeln. Ferner könnte der genetische Zusammenhang der organischen Verbindungen noch besser hervorgehoben werden. Jedenfalls aber ist dem geschätzten Lehrbuch eine möglichst weite Verbreitung zu wünschen, die es unter allen Umständen verdient. **M. Heidrich.**

---

18. W. Ostwald, Der Werdegang einer Wissenschaft. Sieben gemeinverständliche Vorträge aus der Geschichte der Chemie. 2. vermehrte und verbesserte Auflage der „Leitlinien der Chemie". Leipzig 1908. Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H.

Das vorliegende Werk ist aus einer Reihe von Vorträgen hervorgegangen, die der Verfasser das erste Mal im Herbst 1905 am Institute of Technology in Boston, das zweite Mal im Januar 1906 an der Columbia-Universität in Newyork gehalten hat. Er gibt darin eine von Thales bis in die neuste Zeit fortgeführte Geschichte der chemischen Theorien wieder. Dabei wird weniger Wert auf die Erforschung einzelner Tatsachen und ihre praktische Verwertung gelegt, als vielmehr die allmählich im Laufe der Zeiten vor sich gehende Läuterung der allgemeinen Begriffe in den Vordergrund gestellt. Wie diese, zunächst von unwesentlichen, subjektiven, ja fremden Bestandteilen behaftet, mehr und mehr an Klarheit sowie Deutlichkeit, deshalb auch an objektivem Wert gewinnen und noch in Zukunft der Ausgestaltung und Reinigung bedürfen, darauf legt der hervorragende Verfasser den größten Nachdruck.

Die Ergebnisse dieser Forschungs- und Gedankenarbeit sind in sieben Kapiteln niedergelegt: I. Die Elemente, II. Verbindungsgewicht und Atome, III. Die Gasgesetze und die Molekularhypothese, IV. Isomerie und Konstitution, V. Elektrochemie, VI. Affinität, VII. Chemische Dynamik.

Auf den Inhalt der einzelnen Abschnitte genauer einzugehen, verbietet leider der enge für die Kritiken zur Verfügung stehende Raum. Ausdrücklich sei indessen hervorgehoben, daß es der Verfasser gegen Ende des ersten Kapitels keineswegs verabsäumt hat, auch auf die neusten Mitteilungen Ramsays über die Transformation der Elemente mittels Radiumemanation hinzuweisen. Für sich aufbewahrt, geht sie in Helium über, mit Wasser in Berührung gebracht, bildet sie ein anderes Element, Neon, und bei Gegenwart von Kupfer- und Silbersalzen entsteht ein drittes, Argon. Diese rätselhaften Erscheinungen stehen mit unseren bisherigen Vorstellungen von den Elementen in direktem Widerspruch und bedingen eine fundamentale Umwälzung in der chemischen Wissenschaft. So gelangt der geistvolle Verfasser in seinem klaren, formvollendeten und inhaltsreichen Werke bis an die Grenzen des Bereichs seiner Wissenschaft mit dem bescheidenen Ergebnis, daß noch viel „Land" unentdeckt blieb. Ich möchte mich ihm mit den Worten anschließen:

„Steigt nach unten, fliegt nach oben,
Reiche Nibelungenschätze liegen rings noch ungehoben!"

Einer besonderen Empfehlung bedarf Ostwalds „Werdegang einer Wissenschaft" nicht. Wie seine übrigen gediegenen Werke, so empfiehlt sich auch dieses ganz von selbst.

Halle a. S. **M. Heidrich.**

---

19. Lassar-Cohn, Einführung in die Chemie in leichtfaßlicher Form. Hamburg und Leipzig 1907. 3. Auflage. Verlag von Leopold Voß.

Der Verfasser der „Chemie im täglichen Leben" hat seine „Einführung in die Chemie" zunächst in der Absicht herausgegeben, um den Zuhörern seiner Volkshochschulvorträge die Möglichkeit zu geben, das Gehörte und Gesehene nachzulesen. Infolge der äußerst leicht faßlichen Form, der zweckmäßigen Beschränkung des Stoffes, der induktiven Methode wird indessen jedem Gebildeten die beste Gelegenheit geboten, sich einen Überblick über die Ergebnisse der gesamten Chemie zu verschaffen. Auch dem jungen Studenten wird es im Beginn seiner chemischen Studien von Nutzen sein und schließlich auch dem Lehrer manche Anweisung geben, wie er im Interesse des Verständnisses seiner Schüler den Unterricht durchsichtig und anschaulich gestalten kann; denn des Verfassers Werk hält durchaus das in der Einleitung angeführte Wort:

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor."

und sei daher auf das beste empfohlen.

Halle a. S. **M. Heldrich.**

---

20. Weigand, Fr. L. K., Deutsches Wörterbuch. 5. Auflage, bearbeitet von K. von Bahder, H. Hirt und K. Kant. Gießen 1907/08. Alfred Töpelmann. Erscheint in 12 Lieferungen zu je 1,60 ℳ. Bisher erschienen Lieferung 1—3.

Vor mehr als 25 Jahren ist die letzte (4.) Auflage von Weigands Deutschem Wörterbuche erschienen, und auch diese war im wesentlichen nur ein Abdruck der dritten. Die vorliegende 5. Auflage ist eine völlige Umarbeitung, die zwar die von Weigand geschaffenen wertvollen Grundlagen beibehalten hat, aber den großen Fortschritten der deutschen Sprachforschung gebührend Rechnung trägt. Erst dem dritten Bearbeiter, dem bekannten Leipziger Professor Hermann Hirt, wird es wohl gelingen, das Werk zum Abschluß zu bringen. Wissenschaftliche Genauigkeit in der Etymologie ist ein Vorzug auch dieser neuen Auflage, und gerade auf diesem Gebiete, wo es besonders schwer ist, den Weizen von der Spreu zu sondern, ist ja der Herausgeber eine Autorität. Anzuerkennen ist ferner, daß der Verf. die dem deutschen Sprachschatze Material liefernden Sprachen nicht bloß im allgemeinen, sondern auch in ihren mannigfachen Verzweigungen heranzieht, so die slavischen, daß er sehr viele, nur in einzelnen Landschaften gebrauchte, deutsche Wörter anführt und möglichst nach ihrem Geltungsbereiche abgrenzt, z. B. unter A: äbicht, abmarachen, Almer, Andauche, Anke, Antlasz, Arch, Ätte, äufnen, ausstaken u. a. m., und daß er auch für zahlreiche Fremdwörter Erklärungen bringt. — Es ist zweifellos, daß auch der neue Weigand unter den deutschen Wörterbüchern seinen Ehrenplatz sich sichern wird.

Halle a. S. **Richard Herold.**

Eingesandte Bücher.

Meumann, Intelligenz und Wille. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.

Kleinschmidt, Grammatik und Wissenschaft. Hannover (Jänecke) 1908.

Rühlmann, Politische Bildung. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Band XLIII. Andrea Guarnas Bellum grammaticale und seine Nachahmungen. Berlin (Hofmann & Co.) 1908.

Jürges, Psychologische Erörterungen zur Begründung eines wissenschaftlichen Unterrichtsverfahrens. Leipzig (Dieterich, Weicher) 1908.

Heilmann, Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. 11. und 12. verb. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.

—, Handbuch der Pädagogik. I. Band. Psychologie und Logik. Unterrichts- und Erziehungslehre. Schulkunde. 11. und 12 verb. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.

Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.

Natorp, Volk und Schule Preußens vor hundert Jahren und heute (Festrede). Töpelmann (Gießen) 1908.

von Bremen, Die Preußische Volksschule, Gesetze und Verordnungen, Heft 2, Ausführungsanweisungen zum Schulunterhaltungsgesetz. Stuttgart-Berlin (J. G. Cotta) 1908.

Winter, Der falsche Klang in unserer höheren Schule und die Reform. Leipzig (Seele) 1908.

Schröder, Aufnahme und Studium an den Universitäten Deutschlands. Halle a. S. (Waisenhausbuchhandlung) 1908.

von Liebermann, An die akademischen Bürger und Abiturienten höherer Lehranstalten. Zur Aufklärung in sexuellen Fragen. Halle a. S. (Marhold) 1908.

Otto, Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzähle. Heft XXXV. Berlin (Bodenreform).

—, Ratschläge für häuslichen Unterricht. Leipzig (Scheffer) 1908.

Schoenichen, Natur und Schule in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.

Flatt, Der Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe. Frauenfeld (Huber & Co.) 1908.

Lange, Praktisches Handbuch für den Rechtschreibunterricht. 4. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.

Pfannmüller, Jesus im Urteil der Jahrhunderte. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.

Staude, Hauptstücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. 2. Aufl. Dresden-Blasewitz (Bleyl & Kämmerer) 1908.

—, Der Katechismusunterricht. 11. Das zweite Hauptstück. 3. und 4. verbesserte Aufl. Dresden-Blasewitz (Bleyl & Kämmerer) 1908.

Weitbrecht, Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts. 2. Aufl. Band I und II. Leipzig (Göschen) 1908.

Rehm, Deutsche Volksfeste und Volkssitten. Leipzig (B. G. Teubner) 1908.

Kahle, Henrik Ibsen, Björnstjerne Björnson und ihre Zeitgenossen. Leipzig (B. G. Teubner) 1908.

Werner, Lessing. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.

Volkmann, Lessings Hamburgische Dramaturgie. Leipzig (Bredt) 1908.

Kinzel, Aus Goethes Prosa. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann).
G. Frick, Iphigenie auf Tauris. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Kästner, Dichtung und Wahrheit von Goethe. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1907.
Nothing, Gedanken über das Lied von der Glocke. Leipzig (Dürr) 1908.
Gaudig, Prinz Friedrich von Homburg. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Rud. Müller, Auslese aus Arndts Prosaschriften. Leipzig (Dürr) 1909.
Hentschel & Linke, Illustrierte deutsche Literaturkunde. 7. Aufl. Leipzig (Dürr & Peter) 1908.
vorm Stein, Älteres deutsches Epos. 4. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.
Zurbonsen, Literaturkunde. 5. Aufl. Berlin (Nicolai-Stricker) 1908.
Sütterlin und Martin, Grundriß der deutschen Sprachlehre für die unteren Klassen höherer Schulen. Leipzig (Voigtländer) 1908.
Matthias, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. I. Teil. Vorstufe. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Hense, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil. Dichtung der Neuzeit. 4. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.
Schönfelder, Deutsches Lesebuch für Obersekunda. Frankfurt a. M.-Berlin (Diesterweg) 1908.
von Jan, Übungen zur Erlernung und Wiederholung der lateinischen Syntax. 7. Aufl. Leipzig (Reisland) 1908.
Müller & Fritzsche, Lateinisches Übungsbuch, Ausgabe C, 5. Teil: Obersekunda und Prima. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Döhring, Deutsch-lateinische Satzlehre für Schulen. Königsberg i. Pr. (Gräfe & Unzer) 1908.
G. Schneider, Lesebuch aus Plato. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Harries, Lehrgang des griechischen Unterrichts in Unter- und Obertertia. Leipzig (Quelle & Meyer) 1908.
Helm, Materialien zur Herodotlektüre. Heidelberg (Winter) 1908.
Glaser, Griechische und deutsche Lyriker. Gießen (Roth) 1908.
von Schelling, Sophokles' Antigone. 2. Aufl. Berlin (Curtius) 1908.
Hau & Wolf, Ödipus und sein Geschlecht. 5 Tragödien usw. 2. Teil: Erläuterungen. Leipzig (Bredt) 1908.
Hertel, Virgils Aeneide 5. und 6. Gesang, in deutsche Strophen übertragen. Arnstadt (Gimmerthal-Hertel) 1908.
Aymeric, Echo Français. 13. Aufl. Stuttgart (Violet) 1908.
Schild, La Petite Fadette. Gotha (Perthes) 1908.
Glinzer, Graziella. Gotha (Perthes) 1908.
Mühlau, Scènes de la Révolution Française mit Wörterbuch. Leipzig (Gerhard) 1908.
Graf Ségur-Cabanac, Discours sur la Littérature Française. Brünn (Karafiat & Sohn) 1908.
Mertant, Glimpses of America. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky") 1908.
Schmitz-Maucy, Biographies et Scènes Historiques des temps anciens et modernes mit Wörterbuch. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Knauff, Stories and Sketches. 2. Bd. mit Wörterbuch. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Wasserzieher & Groß, The Lady of the Lake. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Kohlmann, Macbeth a Tragedy. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.
Sully, B. A., Tales of the Present. Leipzig-Wien (Freytag-Tempsky) 1908.

Otto, William of Orange and his descent on England. Gotha (Perthes) 1907.
Köhler, Warren Hastings. An essay by Thomas Macaulay. Gotha (Perthes) 1907.
H. Schmitz, Englische Synonyma. 3. Aufl. Gotha (Perthes) 1908.
Regel, Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Unterstufe. 7. Aufl. Halle (Gesenius) 1908.
—, dass. Ausgabe B. Oberstufe für die Knabenschulen. 4. Aufl. Halle (Gesenius) 1907.
Catalogue of Books annotated and arranged by the Carnegie Library of Pittsburgh. Pittsburgh 1907.
Kron, Italienische Taschengrammatik des Nötigsten. Freyburg i. Br.-Bielefeld 1908.
Voßler, Italienische Literaturgeschichte. 2. verb. Aufl. Leipzig (Göschen) 1908.
Stutzer, Lesebuch zur deutschen Staatskunde. Leipzig-Dresden-Berlin (Ehlermann) 1907.
Sternfeld, Französische Geschichte. 2. verb. Aufl. Leipzig (Göschen) 1908.
Kyrian, Die Geschichte Gelderns im Rahmen der allg. deutschen Geschichte. Geldern (Chr. Ed. Müller) 1908.
Seyfert, Geschichtliche Erzählungen für die Unterklassen höherer Lehranstalten. Vorstufe zu Neubauers Lehrbuch der Geschichte. Halle a. S. (Waisenhausbuchhandlung) 1908.
Greim, Landeskunde des Großh. Hessen, der Prov. Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck. Leipzig (Göschen) 1908.
Hölscher, Landes- und Volkskunde Palästinas. Leipzig (Göschen) 1907.
Philippson, Landeskunde des Europäischen Rußlands nebst Finnlands. Leipzig (Göschen) 1908.
Hupfer, Methodik des geographischen Unterrichts in der Volks- und Mittelschule. 3. verb. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.
Oppermann, Geographisches Namenbuch. 2. verb. Aufl. Hannover-Berlin (Meyer-Prior) 1908.
Schwartz, Landeskunde der Provinz Brandenburg und der Stadt Berlin. 6. Aufl. Breslau (Hirt) 1908.
Pahde, Landeskunde der preußischen Rheinprovinz. 5. verb. Aufl. Breslau (Hirt) 1908.
Mahler, Länderkunde auf heuristischer Grundlage. 2. Aufl. 1. Heft. Die Erdteile außer Europa. Leipzig (Wagner-Debes) 1908.
Oehlmann, Landeskunde der Provinz Hannover und des Herzogtums Braunschweig (Niedersachsen). 3. Aufl. Breslau (Hirt) 1908.
Wolkenhauer, Landeskunde der Freien Hansestadt Bremen und ihres Gebietes. 6. verb. Aufl. Breslau (Hirt) 1908.
Ilschner, Lehrproben zur Länderkunde von Europa. 2. Aufl. Leipzig-Berlin. (B. G. Teubner) 1908.
Pahde-Lindemann, Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten. IV. Heft: Mittelstufe, drittes Stück. Berlin-Glogau (Flemming) 1908.
Gruber und Reinlein, Wirtschaftsgeographie. 2. Aufl. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Zweck, Deutschland nebst Böhmen und dem Mündungsgebiet des Rheins. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.
Schmehl, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. 2. Teil. Ausgabe A. Für die Obersekunda und Prima der Gymnasien. Gießen (Roth) 1908.
—, dass. 2. Teil. Ausgabe B. Für die Obersekunda der realistischen Anstalten.
Harms und Kallius, Rechenbuch. 24. Auflage. Oldenburg und Leipzig (Stalling) 1908.

Häring, Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene für die Oberstufe der höh. Lehranstalten und zum Selbstunterricht. München-Berlin (Oldenbourg) 1908.

Schwering und Krimphoff, Ebene Geometrie. 6. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.

Teubners Verlagskatalog: Auf dem Gebiete der Mathematik, Naturwissenschaften und Technik nebst Grenzwissenschaften. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.

Fuß und Hensold, Lehrbuch der Physik. 8. verb. Aufl. Allgemeine Ausgabe. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.

Busemann und Richter, Physik für Lehrerbildungsanstalten. I. Teil für Präparandenanstalten. 3. verb. Aufl. Leipzig (Dürr) 1908.

Wildermann, Jahrbuch der Naturwissenschaften 1907—1908. 23. Jahrgang. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.

Plüß, Unsere Beerengewächse. 2. verb. Aufl. Freiburg i. Br. (Herder) 1908.

Schmeil und Jost Fitschen, Flora von Deutschland. 5. Auflage. Leipzig (Quelle & Meyer) 1909.

M. Wagner, Biologie unserer einheimischen Phanerogamen. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.

K. C. Rothe, Der moderne Naturgeschichtsunterricht. Wien-Leipzig (Tempsky-Freytag) 1908.

Bokorny, Lehrbuch der Botanik für Oberrealschulen und Realschulen. I. und II. Teil. Leipzig (Engelmann) 1908.

Arrhenius, Die Vorstellung vom Weltgebäude im Wandel der Zeiten. Das Werden der Welten. Aus dem Schwedischen übersetzt von L. Bamberger. Leipzig (Akad. Verlagsges.) 1909.

Ladenburg, Naturwissenschaftliche Vorträge. Leipzig (Akad. Verlagsges.) 1908.

P. Wagner, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen. Kleine Ausgabe für Realschulen und Seminare. 2. und 3. verb. Aufl. Leipzig-Berlin (B. G. Teubner) 1908.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unseren Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schlusse jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Literatur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist.
W. Fries.


CUBBERLEY LIBRARY
326511

